

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
DEPARTAMENTO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**MARTA SIMONE NUNES SILVA**

**LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO:  
ANÁLISE E CONCEPÇÃO DOCENTE**

**ITABAIANA/SE**

**2017**

**MARTA SIMONE NUNES SILVA**

**LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO:  
ANÁLISE E CONCEPÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, como requisito à obtenção do título de graduada em Letras.

Orientadora: Ma. Andréia Silva Araujo

ITABAIANA/SE

2017

**MARTA SIMONE NUNES SILVA**

**LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO:  
ANÁLISE E CONCEPÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Letras da  
Universidade Federal de Sergipe,  
Campus Prof. Alberto Carvalho, como  
requisito à obtenção do título de  
graduado em Letras.

Trabalho aprovado em: 03/05/2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Ma. Andréia Silva Araujo - UFS  
Universidade Federal de Sergipe  
Presidente - Orientadora

---

Profa. Ma. Solange dos Santos - CESAD  
Centro de Educação Superior a Distância  
Examinadora - Externa

Dedico à concretização deste trabalho a todos os meus familiares, em especial, ao meu querido filho (Pedro Eduardo) *in memoriam*, que, apesar da ausência física, sempre se fez presente em meus pensamentos. Amo-te para sempre, filho amado.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, que me deu capacidade para concluir esse trabalho.

Aos meus pais, em especial, à minha mãe que sempre me incentivou na busca pelos meus objetivos.

Aos meus colegas de turma, em especial, Carla Anita, Clécio Profeta, Marilene Almeida e Vanessa Santiago, que se tornaram mais que amigos, transformaram-se em irmãos que pretendo levar para a vida toda.

Aos meus irmãos, que sempre torceram por mim.

Ao meu querido esposo, e aos meus filhos, Pedro Lucas e Maria Eduarda, pela compreensão em todos os momentos que precisei me ausentar por causa das atividades acadêmicas.

A todos os professores do curso de Letras, em especial, à minha orientadora de TCC, Andréia Silva Araujo, que teve participação importante em minha formação. Obrigada pelos ensinamentos e pela paciência, professora.

Enfim, agradeço a todos que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível”.

(Charles Chaplin)

## RESUMO

A leitura é uma das habilidades que o discente deve desenvolver no espaço escolar. No entanto, há um quantitativo expressivo de alunos que chegam ao ensino médio sem saber ler fluentemente. No presente estudo, investigamos a prática de leitura presente no livro didático de língua portuguesa (LDP) e a percepção dos docentes quanto ao tratamento da leitura no espaço escolar. Para tanto, analisamos dois livros didáticos do ensino fundamental - um do 6º e outro do 9º ano - da coleção *Português linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), adotados na rede pública do município de Nossa Senhora da Glória/SE. Além disso, aplicamos um questionário aos docentes das escolas públicas dessa cidade a fim de obter os dados para a análise da percepção destes. Como referencial teórico, pautamo-nos em estudos de Martins (2006), Marcuschi (2009), Kleiman (2013), entre outros autores que abordam questões relacionadas à leitura. Através destes aportes teóricos, averiguamos as propostas de atividades de leitura nos LDPs e controlamos os seguintes fatores: seleção de textos, gêneros com linguagem visual, tipos de texto, tipos de perguntas (principal fator para verificar como a prática de leitura é proposta nos LDPs). A partir da análise realizada, foi possível constatar que os exercícios de compreensão/interpretação textual apresentam mudanças significativas, pois nestes destacam-se as perguntas globais, que levam em consideração o texto como um todo, exigindo processos inferenciais complexos, e as perguntas objetivas, que fazem indagações sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto. Com relação aos resultados da percepção docentes, constatamos que para estes: *i)* os alunos possuem dificuldade em resolver questões de interpretação e facilidade em questões objetivas, por estas solicitarem respostas circunscritas na superfície do texto; *ii)* as melhores questões do Livro Didático (LD) são aquelas que fazem o aluno refletir sobre sua vida; *iii)* ficaram divididos quanto às perguntas do LD desenvolverem ou não o senso crítico; *iv)* a maioria afirmou que o LD não é suficiente para a formação de leitores fluentes; e *v)* quanto a sua prática de ensino, estes se mostram conscientes de seu papel, ao inserir gêneros de diferentes esferas, nas leituras em sala de aula. Dessa forma, as mudanças relacionadas às práticas leitoras vêm ocorrendo tanto nos LDPs, como também através dos métodos elaborados pelos professores na complementação do conteúdo, mesmo que lentamente e de forma não tão expressiva. Neste ínterim, o desenvolvimento de métodos didáticos que explorem a diversidade de gêneros e que, nas atividades de leitura, focalizem perguntas que propiciem o desenvolvimento da criticidade dos discentes, é primordial. Ademais, os docentes devem ter práticas de ensino mais incisivas quanto à leitura e que reflitam sempre sobre estas práticas a fim de aprimorá-las.

**Palavras-chave:** Leitura. Livro didático. Percepção docente.

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1:</b> Representação espacial do município de Nossa Senhora da Glória/SE..... | 33 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1:</b> Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980-1990..... | 29 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico 1:</b> Divisão geral do LDP e a distribuição do quantitativo de textos.....   | 38 |
| <b>Gráfico 2:</b> Divisão geral da seleção de textos no LDP do 6º ano .....  | 39 |
| <b>Gráfico 3:</b> Divisão geral da seleção de textos no LDP do 9º ano .....  | 39 |
| <b>Gráfico 4:</b> Gêneros textuais presentes nos LDPs com linguagem visual.....  | 40 |
| <b>Gráfico 5:</b> Distribuição dos tipos de perguntas nas atividades de estudo do texto e produção de texto .....                                      | 42 |
| <b>Gráfico 6:</b> Correlação entre as questões e os tipos textuais nas atividades de estudo do texto e produção de texto.....                          | 46 |
| <b>Gráfico 7:</b> Correlação entre tipos de perguntas e os tipos textuais nas atividades de estudo do texto e produção de texto no LDP do 6º ano ..... | 47 |
| <b>Gráfico 8:</b> Correlação entre tipos de perguntas e os tipos textuais nas atividades de estudo do texto e produção de texto no LDP do 9º ano ..... | 48 |
| <b>Gráfico 9:</b> Percepção dos professores quanto aos alunos gostarem ou não das atividades de leitura .....  | 49 |
| <b>Gráfico 10:</b> Participação dos professores na escolha do LDP.....   | 50 |
| <b>Gráfico 11:</b> Desenvolvimento de projeto de leitura na escola.....  | 50 |
| <b>Gráfico 12:</b> Percepção dos professores quanto ao LDP ser suficiente ou não para a formação de leitores fluentes .....                            | 51 |
| <b>Gráfico 13:</b> Percepção dos professores quanto às atividades de leitura serem capazes de desenvolver o senso crítico ou não do aluno .....        | 52 |
| <b>Gráfico 14:</b> Percepção dos docentes quanto ao tipo de pergunta que desenvolve o senso crítico do aluno .....                                     | 53 |
| <b>Gráfico 15:</b> Percepção dos docentes quanto à necessidade de inserir ou não perguntas nas atividades de leitura além das propostas no LDP .....   | 55 |
| <b>Gráfico 16:</b> Métodos utilizados como complemento para a elaboração das aulas de leitura..  | 56 |
| <b>Gráfico 17:</b> Percepção dos professores quanto aos tipos de perguntas em que os alunos têm mais facilidade para responder .....                   | 57 |
| <b>Gráfico 18:</b> A percepção dos professores sobre os tipos de perguntas que os alunos apresentam mais dificuldade em responder.....                 | 58 |



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>1 LER PARA COMPREENDER: LEITURA EM FOCO .....</b>   | <b>13</b> |
| 1.1 O ATO DE LER: MUITO ALÉM DA DECODIFICAÇÃO .....  | 13        |
| 1.2 O QUE DIZEM OS PCNS SOBRE O ENSINO DE LEITURA? .....   | 17        |
| 1.3 A ATIVIDADE DE LEITURA NA ESCOLA .....   | 19        |
| <b>2 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO .....</b>   | <b>23</b> |
| 2.1 LIVRO DIDÁTICO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....   | 23        |
| 2.2 O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO? .....   | 25        |
| 2.3 LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DE LEITORES .....  | 26        |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>   | <b>33</b> |
| 3.1 ESPAÇO DA PESQUISA .....   | 33        |
| 3.2 A SELEÇÃO DO LD PARA ANÁLISE .....   | 34        |
| 3.3 QUESTIONÁRIO E SELEÇÃO DE INFORMANTES .....  | 34        |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PRÁTICA DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO E PERCEPÇÃO DOCENTE .....</b>                      | <b>36</b> |
| 4.1 A PRÁTICA DE LEITURA NO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS DO 6º E DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....                 | 36        |
| <b>4.1.1 Análise geral da seleção de textos nos LDPs .....</b>   | <b>36</b> |
| 4.1.1.1 Divisão dos LDPs .....   | 37        |
| 4.1.1.2 Seleção de textos no LDP do 6º e 9º ano .....  | 38        |
| <b>4.1.2 A prática de leitura nos LDPs em estudo: foco nas seções de Estudo do texto e de Produção de texto.....</b> | <b>41</b> |
| 4.1.2.1 Tipos de perguntas.....  | 41        |
| 4.1.2.2 Tipos textuais .....   | 45        |
| 4.1.2.3 Correlação entre perguntas de interpretação e tipos textuais .....   | 47        |
| 4.2 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DE LEITURA .....  | 49        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>59</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>62</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>  | <b>64</b> |
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....</b>   | <b>65</b> |

## INTRODUÇÃO

As dificuldades de leitura é um tema que tem levado professores e pesquisadores a repensar as práticas de ensino em sala de aula, pois há um quantitativo bastante expressivo de alunos que chegam ao ensino médio sem saber ler fluentemente. Tendo em vista que a leitura abrange os diversos campos do saber e está presente nas mais diversas situações do cotidiano, como fazer compras no supermercado, ler a data de validade dos produtos ou um manual de instrução, trata-se de uma habilidade essencial na vida de qualquer ser humano. Porém, na maioria das vezes, as pessoas leem, mas não compreendem o que leram, isto é, apenas decodificam os códigos linguísticos.

Segundo Martins (2006, p.17), quando organizamos nossos conhecimentos em busca da solução de um problema, estamos praticando a leitura, pois temos a sensação de ter o mundo ao alcance das nossas mãos. Devido às dificuldades de compreensão que os alunos apresentam diante de provas que necessitam de raciocínio na busca de resposta, o espaço da leitura inserida nos livros didáticos de língua portuguesa (LDPs) vem sendo contestado através de estudos que visam examinar as atividades de leitura do material didático.

Para Solé (1998, p. 22), leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, em busca de informações pertinentes ao objetivo que se pretende alcançar. Sempre lemos com alguma finalidade, e a leitura nos permite uma amplitude de possibilidades, às vezes lemos para descontrair, para coletar informações, seguir um manual de instrução ou para esclarecer algo que nos causa dúvida. Através da leitura podemos ter acesso a culturas diferentes, expressar emoções e viajar no mundo de fantasias. Marcuschi (2009, p. 228) afirma que “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Não existe uma definição absoluta quanto ao ato de ler, várias são as teorias e os estudos a esse respeito.

Porém, nos habituamos a usar a leitura somente para coletar algum tipo de informação de que estamos necessitando naquele momento, ou quando precisamos decodificar as respostas para uma prova ou algum outro tipo de atividade escolar, é a chamada leitura obrigatória, a qual se restringe somente na busca pela resposta. Pesquisas realizadas acerca do nível de leitura e compreensão de alunos do ensino fundamental maior até o 3º ano do ensino médio mostram que esses alunos possuem dificuldades de compreensão, leem, mas não conseguem interpretar os sentidos do texto.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) de língua portuguesa, alunos do ensino fundamental devem ter posicionamento crítico e construtivo em diferentes situações, e a mediação do professor no trabalho com as práticas de leitura é muito importante, cabendo a ele criar um espaço de leitura onde os alunos possam compartilhar seus gostos e suas opiniões, pois os alunos tendem a preferir conteúdos diferentes dos que são apresentados em sala de aula.

O livro didático (LD) é um grande aliado dos docentes na prática de ensino. Este foi criado com o objetivo de guiar o educador na elaboração dos conteúdos, porém, algumas vezes, é usado como único recurso na preparação das aulas. É nesse escopo que está a grande problemática, visto que estudos já realizados sobre o espaço de leitura no LD mostram que os conteúdos deste suporte são insuficientes para a formação de leitores fluentes.

Marcuschi (2009) desenvolveu um estudo sobre os tipos de perguntas de compreensão existentes no LD com o objetivo de investigar alguns aspectos da prática escolar quanto aos níveis de leitura e compreensão. De acordo com o referido autor, a leitura no LD ainda é considerada superficial, e as análises sobre o tema têm revelado que as mudanças a esse respeito são mínimas e servem como ponto de partida para a análise e investigação de novos trabalhos (MARCUSCHI, 2009, p. 270). O autor ressalta que:

A língua vista como um código autônomo com propriedades imanentes conduz uma teoria da compreensão em que compreender equivale a decodificar [...] A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual (MARCUSCHI, 2009, p. 260).

Sendo assim, a compreensão vai além das informações explícitas no texto, o bom leitor deve saber atribuir significado ao texto através da inferência, e só adquirimos essas habilidades desenvolvendo o hábito pela leitura, isto é, só aprendemos a ler lendo. O contato com vários tipos de gêneros permite aos educandos ter contato com informações diversificadas capazes de se adequar a diferentes tipos de gosto. Nessa perspectiva, a capacidade de o educador em desenvolver novas práticas de ensino é indispensável, pois o papel do professor não deve ser o de ensinar o aluno a ler, mas de incentivá-lo a aprender conforme seu interesse e sua necessidade (MARTINS, 2006, p. 34).

Como foi ressaltado, o LD é uma ferramenta indispensável para o ensino-aprendizagem, e após a criação dos PCNs (1998), desenvolveu-se um olhar mais crítico em relação ao espaço de leitura existente nesse suporte, que algumas vezes apresenta leitura

superficial voltada para o ensino de gramática. Segundo Marcuschi (2009, p. 270), “as próprias análises dos LDs, na avaliação do MEC, revelam esse descuido”.

Existem várias críticas em relação ao conteúdo inserido no LD e, especificamente, em relação às perguntas de compreensão e interpretação, pois são elas que exercitam a capacidade de compreensão dos alunos, conduzindo-os a uma leitura reflexiva sobre o texto, pois, como disse Marcuschi (2009, p. 266), “compreender é incontornável”.

O espaço de leitura destinado ao livro didático é essencial para a formação discente porque é através dele que o aluno tem o primeiro contato com a leitura. Porém, às vezes, os exercícios de compreensão existentes nos livros didáticos apresentam algumas deficiências na formulação das perguntas, aparecem como simples atividade de cópia, ou seja, resumem-se em copiar o que já está explícito no texto.

Tomando por base a afirmação de Marcuschi (2009) sobre a possibilidade e a importância de desenvolver novos trabalhos sobre a tipologia das perguntas para analisar o espaço da leitura no LD, é que fazemos os seguintes questionamentos: qual o espaço dado à leitura nos LDPs - um do 6º e outro do 9º ano - da coleção *Português linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012)? E qual a percepção dos docentes da rede pública de ensino de Nossa Senhora da Glória/SE sobre o trabalho com a leitura promovido pelo livro didático e pela sua prática de ensino? Sendo assim, o nosso objetivo com desenvolvimento do presente estudo consiste em analisar como a leitura é abordada nos LDPs referidos anteriormente, adotados pela rede pública de ensino de Nossa Senhora da Glória/SE, e investigar qual a concepção dos docentes a respeito dessa abordagem e como estes trabalham a leitura em sala de aula. Como aporte teórico para a pesquisa, pautamo-nos em estudos de Martins (2006), Marcuschi (2009), Kleiman (2013), entre outros autores que abordam questões relacionadas à leitura. A análise das atividades de leitura foi realizada à luz da teoria de Marcuschi (2009) sobre a tipologia de pergunta e compreensão do LD. Os dados para investigação da percepção dos docentes foram obtidos através da aplicação de um questionário.

Mediante estas indagações, dividimos o presente trabalho em quatro capítulos. O primeiro, intitulado em **Ler para compreender: o universo da leitura em foco**, é destinado à explanação do aporte teórico utilizado no estudo, focalizando a conceituação do que é leitura e os seus níveis, abordagem dos PCN sobre a temática e como as atividades de leitura são realizadas na escola. No segundo capítulo, **Livro didático e ensino**, expomos uma breve contextualização sobre o LD. Além disso, discorremos a respeito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Abordamos também a relação existente entre LD e a formação de

leitores. O terceiro capítulo, **Procedimentos metodológicos**, é destinado ao delineamento da metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Apresentamos uma descrição geral da cidade de Nossa Senhora da Glória/SE e de como foi realizada seleção dos LDPs e a aplicação do questionário aos professores. No quarto capítulo, **Resultados e discussão: prática de leitura no livro didático e percepção docente**, expomos a análise dos LDPs e das respostas obtidas através da aplicação dos questionários aos professores. Por fim, tecemos as nossas **considerações finais** retomando sinteticamente o que fora discutido em cada capítulo.

## **1 LER PARA COMPREENDER: LEITURA EM FOCO**

A leitura engloba um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, que vai desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender (SOARES, 2008). Para discutirmos alguns aspectos referentes à leitura, dividimos o capítulo em três seções. Na seção *1.1*, discorremos sobre o ato de ler como processo de compreensão, destacando os níveis de leitura na concepção de Martins (2006). Em seguida, na seção *1.2*, explanamos a respeito da concepção de leitura estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por fim, na seção *1.3*, apresentamos aspectos gerais sobre o ensino de leitura no âmbito escolar.

### **1.1 O ATO DE LER: MUITO ALÉM DA DECODIFICAÇÃO**

Constantemente o ato de ler é relacionado à decodificação de sinais gráficos, sem levar em consideração os sentidos do texto, basta saber juntar as palavras e a criança é considerada alfabetizada (MARTINS, 2006, p.7). Alfabetizar uma pessoa consiste em ensiná-la a ler e escrever, mas isso apenas não é suficiente. É preciso atribuir significado ao texto, interpretar as ideias do autor através dos processos inferenciais, porque para compreender bem um texto e para que a leitura aconteça é preciso que haja engajamento por parte do leitor em construir pistas e formular hipóteses que facilitem seus objetivos na busca por informações exteriores ao texto. Ler vai muito além da decifração de palavras, pois podemos ler através dos gestos, dos sons e das imagens, sem ter sequer uma palavra escrita, e quando nos encontramos com alguém casualmente na rua e tentamos identificar através do olhar da pessoa o que ela sentiu ao nos ver, tentamos “ler o pensamento dela” através dos gestos. É justamente por isso que a compreensão ocorre mediante os níveis de conhecimentos linguísticos e textuais, ou seja, a leitura acontece mediante a interação de diversos níveis de conhecimento (KLEIMAN, 2013, p. 60).

De acordo com Martins (2006), o grau de compreensão leitora varia de acordo com a finalidade em que lemos e do objetivo que pretendemos alcançar. Se lemos por prazer, para adquirir ascensão social ou para nos manter informados político e socialmente, isto é, lemos o que nos interessa naquele momento e compreendemos da maneira mais propícia, uma vez que

um texto pode ser interpretado de várias formas por leitores diferentes e até pelo mesmo leitor. Quando lemos um texto para extrair dele as respostas para uma prova que está nos preocupando, a pressa em gravar na memória somente as respostas, faz com que não consigamos entender de que trata o conteúdo do texto. Essa situação é comum no espaço escolar em épocas de prova, momento em que os alunos preocupados em gravar na memória as respostas, e, muitas vezes, a ansiedade faz com que eles confundam ou não consigam interpretar a pergunta, pois a construção da resposta depende da maneira em que a interpretamos. Constantemente, o aluno decora a resposta, mas se confunde na hora de responder por causa de uma palavra mal interpretada.

A dificuldade de compreensão é a principal causa do mau desempenho dos alunos diante das provas que apresentam maior grau de dificuldade, e exige do aluno a capacidade de pensar, utilizar esquemas de leitura até chegar à resposta certa, deixando de lado o método da decodificação. Utilizar esquemas durante a leitura, de acordo com Kleiman (2013), é acionar o conhecimento que temos estruturado na memória sobre situações comuns ao nosso convívio cultural. Em outras palavras, esquemas são informações que temos guardadas na memória e a utilizamos durante o ato de ler, pois sem o acionamento adequado dos esquemas, o leitor não conseguirá identificar as partes mais ou menos importantes do texto. Nesta perspectiva, os esquemas evoluem, à medida que evolui os níveis de aprendizagem, ou seja, de acordo com as experiências do indivíduo (LEFFA, 1996, p. 36). Assim como a leitura, os esquemas não se esgotam no processo de ensino aprendizagem. Quanto mais a praticamos, aperfeiçoamos nossos conhecimentos e habilidades no processo de interpretação/compreensão.

Compreender um texto é utilizar na leitura o que já sabemos, todo o conhecimento que adquirimos ao longo de nossas vidas. Quando ativamos nossos conhecimentos prévios durante a leitura e conseguimos interagir com o texto, podemos dizer que o compreendemos, porque “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 2008, p.15). O leitor proficiente deve saber escolher dentre vários textos qual lhe interessa no momento, pois quanto mais lemos, mais adquirimos argumentos e nos tornamos cidadãos críticos e preparados para interagir com as questões políticas e sociais da sociedade em que vivemos. A compreensão depende do estímulo e da necessidade de cada pessoa, vai depender do modo como cada um encara o ato de ler. Para alguns, o ato de ler se resume em mera decodificação de signos sem possibilitar uma leitura produtiva, que traga informações e entretenimento. Nas palavras de Martins (2006, p. 9), “com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, “passar os olhos”, como se diz, não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além dos gestos mecânicos de decifrar sinais”.

Esse tipo de leitura faz com que esqueçamos o que lemos, logo depois de alcançarmos o objetivo que nos levou a ler, resumindo-se em um processo de decodificação em que se estabelece a busca pela resposta. Acostumamo-nos a ler superficialmente ou por obrigação como algo que nos é imposto, e esquecemo-nos de fazer do ato de ler um momento de lazer, de atribuir sentido ao texto que está sendo lido e se perguntar com que finalidade ele foi escrito, concordamo-nos ou não com a maneira em que o texto aborda determinado assunto, pois o leitor fluente possui conhecimentos capazes de inter-relacionar o tema central do texto com temas que envolvem a sociedade em que vive, porque o ato de ler está relacionado ao “conhecimento e a reflexão do homem acerca da realidade” (MARTINS, 2006, p. 36), depende da expectativa e do interesse do leitor em alcançar determinado objetivo. Quando fazemos a leitura de um texto, com um objetivo específico, buscamos compreender melhor os sentidos implícitos, pois há um desafio a ser vencido, por isso há mais engajamento por parte do leitor. Kleiman (2008), ao realizar um estudo com alunos do 2º grau, constatou que os alunos que leram com um objetivo específico (publicar o texto produzido a partir da leitura, no jornal escolar), apresentaram textos bem escritos, coerentes e didáticos, enquanto os que leram apenas por ler, nem sequer compreenderam o tema e, conseqüentemente, não conseguiram desenvolver a atividade de produção.

Segundo Martins (2006), durante o funcionamento do ato de ler, há a configuração de três níveis de leitura: *sensorial*, *emocional* e *racional*. Para essa autora, cada nível se inter-relaciona de acordo com a experiência, a necessidade e o contexto em que cada indivíduo se insere. Ao explicar a leitura *sensorial*, a autora fala da descoberta da criança ao universo adulto, da relação com as escolhas e revelações, apresenta-se como resposta às exigências do mundo. Nessa perspectiva, a leitura sensorial começa na infância e perdura por toda a vida, para estes fins os sentidos são muito importantes, porque é a partir deles que a criança vai se descobrindo e adquirindo habilidades de leitura, que lhes proporcionará amplo conhecimento de mundo (MARTINS, 2006, p. 40).

Desde cedo, as crianças despertam interesse pelos livros. É comum vê-las folheando livros, álbuns de figurinhas, divertindo-se com o colorido das imagens, ou até construindo pequenas histórias a partir das figuras expressas. A esse respeito, Martins (2006, p. 42) afirma que “Na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer relacionado com a curiosidade. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizadas, essa é a leitura que conta”. Muitas vezes as imagens ilustram com perfeição o que está escrito no texto, permitindo uma leitura diferente, onde mais uma vez os sentidos serão ativados, pois observar



as imagens antes de iniciar a leitura facilitará a compreensão e ajudará a coletar informações importantes do texto que está sendo lido.

No que concerne à leitura *emocional*, esta se caracteriza pelo subjetivismo, por estar ligada as emoções e aos acontecimentos que marcam nossas vidas, leva-nos a recordar boas ou más lembranças, traz-nos alegrias e frustrações, “tudo se passa num processo de identificação [...], não temos controle racional naquele momento” (MARTINS, 2006, p. 49). Comumente uma fotografia, um romance ou uma canção parece retratar a história de nossas vidas identificamo-nos com as estrofes de um poema, com a letra de uma música, como se fossemos o protagonista da história, por isso a leitura emocional está relacionada aos sentimentos e ao inconsciente humano (MARTINS, 2006).

Já a leitura *racional*, como o próprio nome diz, está ligada a capacidade de o leitor dialogar com o texto de forma crítica, diferente da emocional, o objetivo desse tipo de leitura é observar os textos com um olhar crítico sem se deixar envolver com a história de forma emocional, é identificar os pontos da leitura de forma reflexiva e dinâmica. A leitura *racional* relaciona-se com a classe burguesa com aqueles que são considerados intelectuais, que criticam a leitura emocional e por possuírem ascensão social e um vasto conhecimento no campo da leitura, consideram ignorância relacionar a leitura com experiências vividas, isto é, esse tipo de leitura está ligado à classe dominante e a educação formal (MARTINS, 2006).

Comparando a leitura *emocional* com a *racional*, percebemos que na leitura *emocional* o leitor deixa-se envolver pelos sentimentos despertados pela leitura do texto, e na leitura *racional*, o leitor interage com o texto de forma crítica, apesar de aparentemente se diferir uma da outra, os níveis de leitura se inter-relacionam e se complementam.

Martins (2006, p. 79) ressalta que “Assim como há tantas leituras quantos são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, ainda quando mínimas as suas variações. Nessas ocasiões talvez ocorram mudanças de nível”. Cada vez que lemos um texto pretendemos extrair dele algum tipo de informação, e o nosso senso de humor pode interferir no desenvolvimento e no nível da leitura.

Para que sejamos capazes de exercer os níveis de leitura mediante suas finalidades específicas, precisamos exercê-la com frequência, pois uma das prováveis causas da deficiência leitora dos alunos é a falta de hábito. Apresentamos, a seguir, o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de leitura.

## 1.2 O QUE DIZEM OS PCNs SOBRE O ENSINO DE LEITURA?

São muitas as discussões sobre o ensino de leitura e a dificuldade de compreensão que muitos estudantes, de forma geral, possuem. Isso ocorre até mesmo com aqueles que deveriam estar preparados para ingressar no ensino médio, no entanto um quantitativo considerável deles chega ao primeiro ano do ensino médio sem saber ler fluentemente, e apresentam dificuldades de interpretação. Nessa perspectiva, é função do professor criar situações em que os alunos possam usar a própria linguagem criando possibilidades para que o educando não aprenda somente a ler a palavra, mas sim seus significados; que aprenda a interagir com o texto de forma crítica e discursiva.

Dentre os documentos oficiais que orientam a prática de ensino, selecionamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes foram criados para orientar a formulação dos currículos escolares apresentando os objetivos que se pretende alcançar em cada disciplina. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os parâmetros apresentam sugestões pedagógicas indispensáveis para a formação de alunos leitores, cabendo ao professor colocar em prática essas sugestões de maneira que possam se adaptar ao interesse e a realidade dos alunos. Em relação ao ensino de leitura, os PCNs sugerem cinco maneiras didáticas, criadas para orientar a formação de leitores fluentes, são elas: leitura *autônoma*, leitura *colaborativa*, leitura *programada*, leitura *em voz alta*, leitura *de escolha pessoal*.

A leitura *autônoma* envolve a leitura silenciosa e aumenta a confiança do aluno como leitor assíduo. Ao interagir com textos para os quais já tenha conhecimento, sem precisar do intermédio do professor, nesse tipo de leitura, o leitor adquire mais confiança e se sente preparado para ler textos mais complexos e pronto para aceitar novos desafios (BRASIL, 1998). Já a leitura *colaborativa* é uma atividade de classe, em que o professor lê o texto e faz questionamentos sobre o tipo de linguagem empregada pelo autor do texto, e pede para que os alunos atribuam sentidos a partir do que entenderam da leitura (BRASIL, 1998). Esse método tem como objetivo estimular os alunos a participar das aulas, pois a maneira que vão dando opinião a partir do que entenderam, ganham confiança e habilidade para perceber que ler vai muito além do método automático de decodificar. Dessa forma, a leitura *colaborativa* pode ser uma excelente estratégia para a formação de leitores fluentes, principalmente, no tratamento de textos que se distanciem do nível de autonomia dos alunos.

Assim, os educandos têm a oportunidade de realizar o processo de inferência e distinguir elementos reais e fictícios. Além de ser um processo de interação entre professor e

aluno, a leitura *colaborativa* permite ao aluno interrogar o texto e levantar pistas linguísticas, antecipando a conclusão do texto que está sendo lido, uma vez que poderá contrapor a sua opinião com a dos colegas e do professor. Esse tipo de leitura contribui para a formação crítica e discursiva do aluno. Outra forma de se trabalhar o ensino de leitura é através da leitura *em voz alta*, porque apesar de ser coordenada pelo professor, pode ser mais uma maneira de realizar a leitura compartilhada, e fazer com que o educador perceba quais alunos apresentam mais dificuldades na hora de ler, qual a reação de cada um diante de determinados textos, o que provoca encantamento (BRASIL, 1998). Tal fato não é possível perceber na leitura em silêncio.

A leitura *programada* é parecida com a leitura *compartilhada*, porque permite que os alunos compartilhem a responsabilidade de discutir o que compreendeu do capítulo de um livro e criar expectativas para a leitura dos capítulos seguintes. Este tipo de leitura não valoriza apenas o enunciado, mas o expressivo e o estético, pois estimula os estudantes a antecipar os rumos que a narrativa possa tomar e também estimula a compreensão dos alunos (BRASIL, 1998). Sendo assim, trata-se de um procedimento indispensável na formação de leitores assíduos.

A leitura *de escolha pessoal* é uma prática que se desenvolve a partir da assiduidade no hábito de ler, isto é, para realizar a leitura de escolha pessoal, é preciso ser um leitor fluente (BRASIL, 1998). Neste caso, o principal foco é a leitura em si, é a oportunidade de podermos ler o que gostamos. Neste sentido, na leitura de escolha pessoal utiliza-se tanto o processo de extração como o de atribuição. No processo de extração, há mais ênfase no texto, já no processo de atribuição, a ênfase está no leitor. Portanto, ler é um processo de extração e atribuição de sentidos (LEFFA, 1996, p. 11).

Porém, no âmbito escolar, o ensino de leitura está relacionado ao reconhecimento dos sinais gráficos e a capacidade de repetir o que está explícito no texto e associar letra e som, mas esse é apenas um procedimento que envolve a leitura, o ato de ler requer habilidade e prática porque, como destaca os PCNs de língua portuguesa (1998, p. 69):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Os PCNs adotam a noção de leitura como uma atividade de interpretação, exigindo que o leitor interaja com o texto a partir dos conhecimentos prévios e das habilidades que vão muito além de decifrar códigos. Portanto, a leitura é um processo de interação que vai se aperfeiçoando e à medida que a praticamos e a fazemos através de diferentes textos, adquirimos habilidades e competências linguísticas para nos portarmos de diferentes maneiras diante de variados tipos de textos, porque “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos no texto” (BRASIL, 1998, p. 70). Formar leitores exige condições favoráveis, não só em relação aos recursos disponíveis, mas em relação à maneira como é usado nas práticas de leitura. Segundo os PCNs (1998), cabe à escola capacitar leitores, pois é através da leitura que o aluno desenvolve a escrita. Mas isso não significa que a leitura deva ficar restrita apenas ao ambiente escolar, haja vista que esta é um processo de interação que pode se desenvolver com o convívio em sociedade. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 44), com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação vai além dos limites escolares e pode se desenvolver “na vida familiar, na convivência humana, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais”.

Diante disso, ressaltamos a importância da participação e colaboração da família no processo de estímulo a leitura e a habilidades de compreensão, dado que é no âmbito familiar e no convívio com a sociedade que a educação se desenvolve. Na seção a seguir, discorreremos sobre como a atividade de leitura é realizada na escola.

### 1.3 A ATIVIDADE DE LEITURA NA ESCOLA

Aprender a ler nas séries iniciais é considerado como critério de avaliação que servirá como porta de entrada para a série seguinte. Desse modo, o ensino-aprendizagem nesta fase ocorre de forma intensa, uma vez que o objetivo deste gira em torno das habilidades leitoras do aluno. No entanto, esse método de ensino, em que se valoriza mais a quantidade do que a qualidade, tem sido questionado, visto que pode se tornar cansativo e levar os alunos a enxergar as atividades de leitura como uma tarefa chata e monótona. Além de ser uma das causas que levam os discentes a ler apenas de forma superficial, sem se preocupar em compreender os sentidos do texto. Na maioria das vezes, os alunos, ao terminarem de ler, não lembram de que assunto tratava o texto, afirmam que é complicado e de difícil compreensão (SANTOS, 2010, p. 17).

Um dos fatores que possivelmente contribui para o insucesso nas atividades de leitura e compreensão dos alunos é a forma como a leitura é vista em sala de aula. Nesse ambiente de ensino, saber ler significa estar alfabetizado, resumindo-se em decodificar sinais gráficos. Pesquisas avaliativas feitas para aferir a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos apontam resultados negativos em relação à compreensão e interpretação de texto. Segundo Marcuschi (2009, p. 230), “Em menos da metade dos casos as pessoas se saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos, o que se repete em muitas situações da vida diária”. Essa dificuldade de compreensão por parte dos alunos acontece porque o ato de ler se resume em decorar, identificar e extrair informações do texto, impedindo o discente de fazer uma leitura crítica e fazendo com que este se torne um mero copista. Nesse tipo de leitura, não se leva em consideração os conhecimentos do leitor, cabendo a ele apenas captar as ideias do autor sem interagir com o texto de forma crítica. Essa definição de leitura, na qual os sentidos estão centrados no autor, é apresentada por Koch e Elias (2008).

Koch e Elias (2008) apresentam o conceito de leitura de três formas distintas, a saber: foco no autor, foco no texto e na interação autor-texto-leitor. Na primeira, como foi citado, o foco está no autor do texto, cabendo ao leitor assimilar as ideias apresentadas pelo autor. Já na segunda, a ênfase está no texto, e o papel do leitor é identificar de que maneira as palavras foram estruturadas. Neste sentido, o leitor “realiza uma atividade de reconhecimento, e de reprodução”, dos sentidos do texto e das ideias expostas pelo autor. Na leitura em que há a interação de ambas as partes (leitor, texto e autor), levam-se em consideração os sentidos do texto e as ideias do autor, sem deixar de lado os conhecimentos do leitor (KOCH; ELIAS, 2008, p.10). Neste caso, a leitura é vista como um processo de interação.

Não há uma definição específica quanto ao conceito de leitura, cada um a define mediante os objetivos que almeja alcançar, e da proficiência com as práticas leitoras. Na concepção de Scliar-Cabral (2003), leitura é a busca por informações, lazer e prazer estético, por parte do leitor. De acordo com Leffa (1996), ler é extrair os sentidos do texto. Neste sentido a definição apresentada por Leffa (1996), relaciona-se com a teoria de Koch e Elias (2008), na qual o foco da leitura está centrado no texto. Já para Solé (1998, p. 22) “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Neste caso, a leitura é guiada por um objetivo, e exige a presença de um leitor assíduo, capaz de examinar o texto em busca de informações que não estão em evidências.

Diante das percepções apresentadas, o conceito de leitura está relacionado com as características culturais e o perfil de cada leitor. Neste ínterim, as práticas de leitura e escrita

diferenciam-se de acordo com o contexto social, e exerce diferentes papéis na vida de indivíduos diferentes (SOARES, 2008, p. 37).

Essa questão relacionada ao ensino de leitura é recorrente, visto que é tema de discussão de vários estudos. Mesmo sendo foco de diversas pesquisas, a evolução no desempenho de leitura e compreensão dos alunos está longe de alcançar o nível desejável.

É possível perceber a deficiência leitora dos alunos diante de provas que exigem maior grau de compreensão e objetividade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>1</sup>. Dados do PISA-2016 apontam o Brasil em 59ª posição quanto ao desempenho de leitura, o que mostra que as mudanças no ensino que vem ocorrendo após a criação dos PCNs são mínimas diante das sugestões e das exigências apresentadas nos documentos oficiais<sup>2</sup>.

O ensino de leitura ainda é visto de forma equivocada no âmbito escolar. A escola produz uma grande quantidade de “leitores” capazes de decorar qualquer tipo de texto, mas com grande dificuldade de compreender o que leu (BRASIL, 1998, p. 55). Esse tipo de leitor apenas reproduz o texto, como se estivesse cantando uma música, sem entender o que diz a letra. É preciso superar esse método de ensino e estimular os alunos a fazer uma leitura reflexiva, colocando-os diante de variados textos e orientando-os a como ler além da superfície do texto.

O ensino de leitura na sala de aula, na maioria das vezes, está voltado para o ensino de gramática, cabendo ao aluno decorar as regras e reproduzi-las em forma de resposta. Desta forma, “a escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas” (MARCUSCHI, 2009, p. 41-42). O texto não pode ser visto como um produto acabado, uma vez que apresenta várias informações que podem variar mediante a interpretação e abordagem de cada leitor. Mesmo com as sugestões didáticas dos PCNs, alguns professores utilizam o livro didático como único recurso para o ensino de leitura, sem possibilitar aos alunos o contato com outros tipos de texto. De acordo com Geraldi (2006, p. 89):

---

<sup>1</sup> O PISA é uma avaliação internacional, coordenada pela organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), que testa habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, por meio de provas que representam atividades de leitura, objetivando conferir o nível de conhecimento adquirido pelos alunos próximos do término da educação obrigatória. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> >. Acesso em: 20 abr. 2017.

<sup>2</sup> Essa problemática do mau desempenho em leitura por parte dos alunos pode ser verificada no trabalho de conclusão de curso “Ler a palavra, ler o mundo: O universo da leitura em foco” (SANTOS, 2010).

Na prática escolar, o “eu” é sempre o mesmo; o “tu” é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola.

Esse tipo de ensino compromete o desenvolvimento crítico do aluno, visto que, ele enquanto sujeito que apenas repete o que foi dito ou lido pelo professor, torna-se um “eu” passivo, que não argumenta a respeito do que compreendeu. Algumas vezes os alunos mesmo sem entender o assunto preferem ficar calados, por vergonha ou medo de errar ou porque, em alguns casos, os educadores apenas querem que os alunos repitam de forma mecânica o que está escrito no texto, ou seja, que reproduzam a fala do eu-professor-escola. Reiterando o que disse Geraldi (2006), a escola prepara o aluno para ser mero reprodutor de conteúdo, privando-o de uma leitura produtiva, em que o aluno possa entender o “para quê lê”, pelo prazer de ler sem a obrigação de apresentar um resultado do que leu, porque o aluno leitor não deve ser passivo, deve buscar significados, fazer indagações a respeito da leitura. Ainda de acordo com Geraldi (2006, p. 107):

[...] Nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto\autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunhos.

O educador não deve se portar como um “tu” que como possuidor do conhecimento, impõe aos alunos quais livros devem ler, qual romance é melhor. O professor deve possibilitar aos alunos a liberdade de lerem aquilo com que eles se identificam porque, no processo de leitura, a familiaridade do leitor com uma grande quantidade de textos proporciona conhecimentos e habilidades que o torna capaz de contrapor com as ideias do professor.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a relação entre LD e ensino.

## 2 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO

Neste capítulo, discorreremos sobre os aspectos gerais que envolvem o Livro Didático (doravante LD) e sobre a importância deste suporte no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, dividimos o presente capítulo em três seções. Realizamos, na primeira seção, uma breve contextualização sobre o LD. Na seção subsequente, explanamos sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual é responsável pela avaliação, compra e distribuição de livros didáticos. Por fim, na seção 2.3, discutimos sobre a relação existente entre o LD e a leitura no espaço escolar.

### 2.1 LIVRO DIDÁTICO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O LD foi criado em 1938, através do decreto lei 1006, artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal, para auxiliar os professores na preparação das aulas. Antes da existência do livro didático, usavam-se, como recursos didáticos, cartilhas, gramáticas e manuais. A partir da criação e distribuição do LD, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou várias comissões para a avaliação do LD, visando uma melhor qualidade de ensino. No entanto, naquela época, o LD era instrumento de ideologia política, e o estado era o censor desse material, a venda e a distribuição faziam parte de acordo entre as editoras e o governo.

Em 1996, foram criados os PCNs com o objetivo de padronizar<sup>3</sup> o ensino no país e estabelecer metas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. É inegável a importância do LD no processo de desenvolvimento das aulas, o problema é a forma como este é utilizado. Apesar das metas estabelecidas pelos PCNs, as quais afirmam que “a boa aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos já tematizados, estando ancorado em conteúdos já constituídos” (BRASIL, 1998, p. 48). Alguns educadores ainda utilizam o LD como único recurso na preparação das aulas por estar presente de forma massiva no ambiente escolar. Na opinião de Costa Val e Marcuschi (2008, p. 12), “[...] os livros merecem ser explorados e, se for o caso, revistos, na perspectiva de se garantir o direito do aluno de

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: < <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5164-livro-didatico--75-anos-de-historia>>. Acesso em: 05 mar. 2017.



aprender e o direito do professor de ensinar”. É justamente por esse motivo que o LD vem sendo alvo de pesquisas no que se refere à eficácia do conteúdo, do teor metodológico e, no caso específico da área de língua portuguesa, do ensino de leitura através do uso desse instrumento.

Vários são os questionamentos existentes quanto à diversidade de gêneros textuais existentes nos LDPs de língua portuguesa, pois essa diversidade é fundamental para o estímulo da leitura e da escrita porque, como afirma o teórico Marcuschi (2009, p.154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos [...]”. Neste sentido, colocar os alunos diante de vários tipos de gêneros e conduzi-los a leitura pode ser uma alternativa para melhorar o desempenho de compreensão dos educandos, visto que muitas discussões e pesquisas apontam falhas no ensino público. Tais fatos estão relacionados ao mau desempenho de leitura por parte dos alunos brasileiros e recaem sempre sobre dois focos: o professor e o LD de língua portuguesa. Nesse âmbito, Costa Val e Marcuschi (2008, p. 34) assinalam que “o conteúdo ideológico dos livros didáticos é o tema que apresenta a segunda maior concentração dentre as pesquisas analisadas”. Os temas se relacionam sempre com os métodos de ensino e os conteúdos, pois muitas vezes o LD apresenta variados tipos de texto que são, em sua maioria, voltados para o ensino das regras gramaticais, deixando, dessa forma, as atividades de compreensão em segundo plano. É preciso que haja uma atenção maior sobre a causa para o mau desempenho dos alunos em relação à leitura e interpretação, e se observe:

Em primeiro lugar, [...] os critérios de avaliação, que incidem sobre as duas dimensões principais do currículo: de um lado, sobre a seleção de conteúdos, por meio dos critérios de natureza conceitual e política; de outro, sobre a transposição didática, por meio dos critérios de natureza metodológica (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2008, p. 54).

O insucesso dos alunos nas práticas de leituras está, na maioria das vezes, relacionado aos métodos utilizados pelo professor, com as formas de avaliação e os tipos de conteúdos trabalhados. Sendo assim, é preciso, como já ressaltamos, estabelecer metas didáticas que não permitam que o aluno seja apenas o receptor e o professor o transmissor de conteúdos prontos. Na prática, tem que haver interação e troca de conhecimentos, dar ao aluno liberdade para expor seus conhecimentos e debater a respeito dos textos lidos em sala de aula sem a obrigação de ler para recuperar a nota, ou porque o professor impôs a leitura como critério de quantidade, para testar sua capacidade de controle em sala de aula, pois,

muitas vezes, os educadores pedem que os alunos leiam o capítulo de um livro ou de uma determinada página a outra com o intuito de se certificar de que o aluno realmente leu, mas não sabe qual tipo de atividade passar relacionado à leitura, porque algumas vezes os professores põem a prova seu papel de autoridade. Na concepção de Geraldi (2006, p.110), “[...] parece que a preocupação dos professores - e não queremos dizer que não tenham boas intenções - é muito mais de controle do aluno do que de avaliação de um processo”.

Diante dessas indagações, percebe-se que o que falta na verdade é organização para superar as práticas de ensino tradicional, onde o professor abre a página do livro, copia no quadro, e, em seguida, fala para os alunos em que página ou parágrafo se encontram as respostas, pois mesmo que o LD disponibilize variados tipos de texto, a maneira como serão assimilados pelos alunos vai depender da forma como serão trabalhados pelo professor. Quando se fala em leitura e compreensão, automaticamente a responsabilidade recai sobre os professores e a disciplina de língua portuguesa, isso porque “o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos do trabalho docente” (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2008, p. 53). Partindo desse pressuposto, percebe-se que, para que o ensino aprendizagem possa atender as metas estabelecidas pelos documentos oficiais e as diretrizes do MEC, é preciso, além da análise do material utilizado em sala de aula, melhorar a qualidade da formação de professores, para que esses estejam preparados para os novos métodos de ensino que muito tem se falado, mas pouco praticado. Na próxima seção, discorreremos sobre PNLD, que é o responsável pela avaliação e distribuição dos livros didáticos.

## 2.2 O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO?

O PNLD é o mais antigo programa voltado à distribuição de obras didáticas. Foi criado em 1985, através do decreto nº 91.542 pelo Governo Federal, voltado para a educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Esse programa tem como objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias. A execução (distribuição dos livros) ocorre em ciclos trienais (a cada três anos).

Assim, a cada ano o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino, e complementa

os livros reutilizáveis para outras etapas. O PNLD é responsável pela avaliação, compra e distribuição de livros didáticos. Além de avaliar os conteúdos metodológicos do material didático, esse programa tem como obrigação distribuir os livros dentro do prazo estipulado, e de acordo com a quantidade de alunos por série e escola.

No entanto, esse programa apresenta falhas em relação à quantidade de alunos e de livros. Estudos avaliativos apontam problemas relacionados à compra e à distribuição dos livros. Costa Val e Marcuschi (2008) afirmam que, das diversas pesquisas relacionadas ao tema LD, a maioria se dedica a análise do Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da Educação, voltado para a avaliação e distribuição de livros para o conjunto dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Mesmo apresentando falhas e atrasos na distribuição dos livros, após a implantação desse programa, houve melhoria nos conteúdos metodológicos inseridos nos materiais didáticos. Na concepção de Costa Val e Marcuschi (2008), a partir das análises realizadas anualmente pelo PNLD, os livros adquiriram mais qualidade, comparados às coleções avaliadas em edições anteriores ao programa nacional do livro didático. Segundo estes autores, os livros passaram a apresentar uma maior diversidade de gêneros textuais, favorecendo o processo de alfabetização dos alunos (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2008, p.10).<sup>4</sup>

No próximo tópico, explanamos sobre o LD como principal instrumento na formação de leitores.

### 2.3 LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DE LEITORES

O livro didático foi criado para auxiliar o professor na preparação das aulas e no processo de alfabetização dos alunos. O tipo de conteúdo nele expresso geralmente acompanha o nível de exigência do Programa Político Pedagógico (PPP) da escola que o adota, visto que, antes de chegar às salas de aula, o LD passa por vários critérios de avaliação feitos pelo MEC e o PNLD que é responsável pela avaliação e distribuição de livros para as escolas públicas.

---

<sup>4</sup> Para mais informações a respeito do PNLD, consultar os sites: < [www.fnnde.gov.br/programa/livro-didatico/livro-didatico-historia](http://www.fnnde.gov.br/programa/livro-didatico/livro-didatico-historia) > e < [www.fundaj.gov.br/geral/educacao-foco/patricia-avaliacao.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao-foco/patricia-avaliacao.pdf) >.

Por desempenhar um papel tão importante para a educação, este material vem, ao longo da história, aprimorando-se as novas teorias e com o acréscimo de conteúdos que proporcionem melhorias no ensino. Porém, seu conteúdo tem sido cada vez mais questionado em relação à qualidade e diversidade textual, por ser considerado como material necessário no processo de ensino, e servir de apoio para educadores e como fonte de pesquisas para educandos. O LD é pauta para debates há décadas (LAJOLO, 2001), e as questões se relacionam sempre com o ensino-aprendizagem, as práticas de leitura, o material didático, professor e escola.

Percebe-se que a problemática do ensino e o assunto LD já perduram por longos anos, e as mudanças a esse respeito não correspondem às expectativas estabelecidas pelos documentos oficiais e pelo MEC, porque quando se fala na má qualidade de ensino, e no baixo desempenho dos alunos em relação à leitura, apontam-se sempre os mesmos culpados, isto é, chega-se ao foco do problema, mas as soluções didáticas a esse respeito ainda não são suficiente para sanar a problemática do ensino, e do conteúdo metodológico do material didático. Nas palavras de Lajolo (2001, p. 63), “muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor\usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente”.

Alguns livros ainda apresentam deficiência em relação à diversidade de gênero, pois a política de distribuição desse material visa reforçar ideologias que estão voltadas para o interesse daqueles que possuem ascensão social, por isso, quando se fala no LD como único suporte para o ensino de leitura, surgem sempre os mesmos questionamentos, em relação aos tipos de texto existentes neste material. Para alguns alunos, o LD é a única fonte de leitura e pesquisa, e alguns professores seguem à risca os textos e os exercícios impressos neste suporte, sem estabelecer discussões relativas à leitura e ir além do que está explícito no livro, alienando o papel de educador e reproduzindo o ensino tradicional, em que o aluno é o personagem que reproduz o que foi falado pelo professor. Este, por sua vez, reproduz o que está escrito no livro sem empregar outros tipos de texto nas atividades de leitura, ou seja, o professor executa as atividades, pede para os alunos copiar, seguir o modelo, ou transformar conforme o exemplo, o aluno executa as tarefas sem a possibilidade de raciocinar, de interagir com as questões de forma reflexiva (CARMAGNANI, 1995, p. 131).

Algumas vezes o LD comporta grande diversidade de gêneros, o problema está na maneira como são trabalhados, pois muitas vezes suas funcionalidades são distorcidas e transformadas em exemplificadores de conteúdo. Em sua maioria, a seleção dos gêneros existentes no LD prioriza textos voltados para as regras gramaticais, provocando uma

desvalorização nas atividades de leitura e nas questões de interpretação que se relacionam aos textos, visto que às perguntas de compreensão referentes às atividades são muito importantes, pois são elas que exercitam a capacidade de interpretação dos alunos conduzindo-os a uma leitura reflexiva sobre o texto.

Embora com a funcionalidade distorcida, o LD é um suporte que comporta grande variedade de gêneros porque, como disse Marcuschi (2009, p. 179), “uma carta, um poema, uma história em quadrinhos [...], não mudam pelo fato de migrarem para o LD”. O problema são as atividades relacionadas aos textos, que são, na maioria das vezes, voltadas para o ensino de gramática. Mesmo quando as atividades priorizam a interpretação e os sentidos do texto, estas apresentam problemas referentes à formulação das perguntas. As perguntas de compreensão referente aos textos são fundamentais para exercitar a compreensão do aluno, porém, muitas vezes, elas aparecem de forma equivocada como simples atividade de cópia, em que o processo de compreensão não passa de uma tarefa de identificação e extração de informações textuais (MARCUSCHI, 2009, p. 248).

Para Marcuschi (2009), esse tipo de pergunta é comum nos livros didáticos, porque não admitem respostas alternativas, ou seja, as respostas são dadas automaticamente a partir de informações objetivamente inscritas no texto. Geraldi (2006, p. 93) afirma que os textos disponíveis nos LDPs deixam dúvida em “para que lê” porque as perguntas automaticamente já disponibilizam as respostas. Em outras palavras, para esse autor, a leitura no LD ocorre de forma superficial, pois as respostas aparecem objetivamente inscritas na formulação das perguntas.

Em 1999, Luiz Antônio Marcuschi desenvolveu a tipologia das perguntas de compreensão nos LDs, com o intuito de investigar alguns aspectos relacionados ao fenômeno da compreensão (MARCUSCHI, 2009, p. 270). Foram analisados 25 livros do ensino fundamental, das séries iniciais até as finais, contabilizando 2.360 questões ao todo. Dentre as questões analisadas, predominou as do tipo cópia que consiste em copiar trechos objetivamente explícitos no texto. E as objetivas, que são automaticamente respondidas a partir de trechos centrados no texto.

No que concerne aos outros tipos de perguntas, de acordo com o referido autor, houve uma média equilibradas no percentual, sendo que 70% eram atividades de cópia, o que corresponde a um quinto das questões analisadas. O resultado alarmante da pesquisa levou o linguista a realizar uma nova pesquisa em 2009, utilizando como critério, a mesma tipologia (Cf. Quadro 1) desenvolvida por ele nos anos 90. O resultado do estudo mostrou que as mudanças que ocorreram dos anos noventa aos anos dois mil, foram mínimas, apresentando

alterações apenas quantitativas, ou seja, na forma de distribuição das perguntas. Levando-se em consideração que em 2009, havia uma maior consciência de que “a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante leitura superficial”. (MARCUSCHI, 2009, p. 270).

**Quadro 1:** Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980-1990

| <b>Tipos de perguntas</b>             | <b>Explicitação dos tipos</b>  | <b>Exemplos</b>  |
|---------------------------------------|--|--|
| 1. A cor do cavalo branco de Napoleão | São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se as indagações do tipo: “qual a cor do cavalo branco de Napoleão”?   | Ligue: Lilian não preciso falar sobre o que aconteceu.<br>Mamãe. Mamãe desculpe, eu menti para você.   |
| 2. Cópias                             | São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique etc.  | Copie a fala do trabalhador.<br>Retire do texto a frase que. .<br>Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.<br>Transcreva o trecho que fala sobre...<br>Complete de acordo com o texto.                  |
| 3. Objetivas                          | São as P indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.   | Quem comprou a meio azul?<br>O que ela faz todos os dias?<br>De que tipo de música Bruno mais gosta?<br>Assinale com um x a resposta certa.  |
| 4. Inferenciais                       | Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.  | A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?   |
| 5. Globais                            | São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.   | Qual a moral dessa história?<br>Que outro título você daria?<br>Levando-se em conta o sentindo global do texto, pode concluir que...   |
| 6. Subjetivas                         | Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.   | Qual a moral sua opinião sobre...?<br>Justifique.<br>O que você do...? Justifique.<br>Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?  |
| 7. Vale-tudo                          | São P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distingue-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual. | De que passagem do texto você mais gostou?<br>Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria?<br>Justifique sua resposta.<br>Você concorda com o autor? |

|                     |  |   |
|---------------------|--|---|
| 8. Impossíveis      | Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas as de cópia e as objetivas.   | Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição)<br>Caxambu fica onde? (o texto não fala de caxambu)                            |
| 9. Metalinguísticas | São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto. | Quantos parágrafos tem o texto?<br>Qual o título do texto?<br>Quantos versos tem o poema?<br>Numere os parágrafos do texto.<br>Vá ao dicionário e copie os significados da palavra. |

Fonte: Marcuschi (2009, p. 271-272)

Estudos realizados posteriormente apontam mudanças a esse respeito. Parece haver mais consciência em relação às práticas de leitura e maior engajamento na busca por soluções, tendo em vista que pesquisas recentes sobre o tema mostram que houve mudanças significativas, com relação aos tipos de perguntas que acompanham as atividades de leitura e na diversidade textual presente no LD. É possível constatar as mudanças a esse respeito nos estudos desenvolvidos por Santos (2010), Silva; Silva (2010) e Hubner (2013). Vejamos os resultados dessas pesquisas.

Em seu estudo, Santos (2010) analisou as práticas de leitura que constituem a coleção *Português: Ensino Médio*, de José de Nicola, adotada na rede estadual do município de Itabaiana/SE. Este estudo evidenciou que os LDs apresentam grande variedade de gêneros textuais, da esfera jornalística a textos do cotidiano. Porém, de acordo com a autora, os textos da esfera jornalística são, na maioria das vezes, utilizados para desenvolver atividades de gramática. No que concerne à tipologia das perguntas de compreensão/interpretação, prevaleceram as inferenciais com um percentual de 68%, as demais apresentaram um percentual mínimo - 4% objetivas, 8% cópia, 6% globais, metalinguística 11%, a cor do cavalo branco de Napoleão 0%, as do tipo “subjativa”, “vale-tudo” e “impossíveis” apresentaram um percentual de 1%. Neste íterim, de acordo com os resultados apresentados por Santos (2010), as atividades de compreensão/interpretação presentes nos LDs adotam a leitura como um processo de atribuição de sentidos.

Com o intuito de verificar se houve mudanças relacionadas às perguntas de compreensão nos LDs, de acordo com a tipologia desenvolvida por Marcuschi (2009), Silva e Silva (2010) analisaram um livro da 7ª série da coleção português linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. De acordo com os resultados apresentados pelos

autores, as perguntas que mais prevaleceram nos textos do LD foram as que levam em consideração o texto como um todo “global” e as que não promovem a reflexão “objetiva”.

Hubner (2013) selecionou três livros distintos da 8ª série do ensino fundamental, dos quais foram retirados dois textos de cada um para ser analisado, com o intuito de averiguar se os LDs estavam de acordo com os métodos de ensino-aprendizagem estabelecidos pelos PCNs. A partir da seleção dos textos dos LDPs, a autora classificou as perguntas da seção de interpretação de textos, baseada na tipologia de Marcuschi (2009). No entanto, para que a porcentagem de cada categoria fosse maior, a autora reformulou a tipologia em apenas quatro grupos distintos. Neste sentido, as perguntas objetivas, de acordo com a reformulação de Hubner (2013), abrangem os tipos “a cor do cavalo branco de Napoleão” e “cópias”, enquanto as subjetivas concentram as do tipo “vale-tudo”, as inferenciais abrangem as globais e as classificadas como não inferenciais reúnem as “impossíveis” e as “metalinguísticas”. Os resultados apresentados pela autora mostraram que as perguntas globais foram as que mais prevaleceram nos textos dos três LDs analisados.

Esses estudos mostraram que houve o aumento das perguntas do tipo global, as que levam em conta o texto como um todo e os aspectos extratextuais. Embora mínimas as mudanças, parece que há maior consciência na distribuição dos textos e no espaço reservado à leitura no LD. Vale ressaltar que nos estudos realizados por Santos (2010), os livros eram do ensino médio, período em que os alunos estão se preparando para ingressar na faculdade, por isso exigem um grau maior de dificuldade. Já os que foram analisados por Marcuschi (2009), Hubner (2013) e Silva e Silva (2010) eram do ensino fundamental, fase em que os alunos estão desenvolvendo suas habilidades leitoras. É a fase da curiosidade e do interesse por diferentes tipos de texto. É nesta fase que os alunos demonstram curiosidade e interesse pela leitura, por isso, é importante que suas habilidades, conhecimentos linguísticos e textuais sejam explorados de maneira que possam se tornar leitores proficientes, capazes de compreender qualquer tipo de texto.

De acordo com os PCNs de língua portuguesa, é durante o ensino fundamental que o aluno adquire competência para resolver problemas da vida cotidiana. Para que tais expectativas sejam alcançadas, o ensino de língua portuguesa deve proporcionar ao aluno a capacidade de compreender diferentes tipos de texto, interpretando-os corretamente (BRASIL, 1998, p. 41). Mas colocar o aluno diante de uma variedade de texto e fazer das atividades de compreensão um exercício de cópia e repetição do que está em evidência no texto, não o fará um leitor assíduo.



A partir dessas discussões, fazemos as seguintes indagações: se existe maior consciência em relação à problemática do ensino de à leitura, compreensão e interpretação, por que os números quanto ao mau desempenho dos alunos a esse respeito crescem anualmente, de acordo com dados do PISA e do MEC? Que mudanças ocorreram em relação à prática de leitura no material didático, em comparação com os resultados apresentados por Marcuschi (2009), Santos (2010), Silva; Silva (2010) e Hubner (2013)?

A resposta para essas perguntas serão apresentadas no capítulo 4 no qual discutimos sobre os resultados das análises. A seguir descrevemos os processos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento deste trabalho.



focalizado no presente trabalho. Na seção a seguir, apresentamos como foi feita a escolha dos LDs selecionados.

### 3.2 A SELEÇÃO DO LD PARA ANÁLISE

Como corpus do nosso trabalho, selecionamos dois livros do ensino fundamental - um do 6º ano e outro do 9º ano - da coleção **Português linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Estes livros fazem parte do PNLD de 2014, 2015 e 2016. A escolha das séries/anos dos livros, uma de entrada (6º ano) e outra de saída (9º ano) do ensino fundamental II, ocorreu pelo fato de termos o intuito de comparar a prática de leitura existente nestes. A nossa hipótese é que o LDP do 9º ano tenha mais perguntas inferenciais e globais do que no LDP do 6º ano.

Além disso, o interesse em analisarmos tais livros ocorreu a partir de uma pesquisa em escolas localizadas no município de Nossa Senhora da Glória/SE, a fim de verificar qual material didático era utilizado. Constatamos que todas as escolas públicas tanto municipais como estaduais adotam os livros desta coleção. Dentre as escolas que utilizam esse material, quatro são municipais e uma estadual. As escolas municipais possuem nível fundamental menor e maior, e a estadual possui nível fundamental menor até o ensino médio.

A análise dos LDs selecionados foi realizada à luz da teoria Marcuschi (2009) sobre a tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa. Já que é um tema que gera várias discussões, existem pesquisas relacionadas com a temática. A partir destas comparamos os resultados das nossas análises, com os estudos desenvolvidos por Santos (2010) Silva e Silva (2010) e Hubner (2013).

### 3.3 QUESTIONÁRIO E SELEÇÃO DE INFORMANTES

Para dar respaldo às análises sobre percepção docente, fizemos uma pesquisa com todos os professores de língua portuguesa atuantes na rede pública de ensino do município de Nossa Senhora da Glória/SE através da aplicação de um questionário (Cf. Apêndice A), contendo 10 perguntas, sendo 7 subjetivas e 3 objetivas. Para responder o questionário, selecionamos 20 docentes da rede pública de ensino, no entanto, apenas de 17 devolveram-no.

A aplicação foi realizada com o intuito de verificar a concepção dos docentes a respeito da abordagem da leitura no LD e como estes trabalham a leitura em sala de aula. Além disso, temos o objetivo de averiguar qual a percepção dos docentes quanto ao desempenho dos alunos em leitura.

No capítulo a seguir, apresentamos os resultados obtidos com a presente pesquisa.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PRÁTICA DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO E PERCEPÇÃO DOCENTE**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos no estudo sobre a prática de leitura no LDP e a percepção dos docentes quanto ao tratamento da leitura no espaço escolar. Para tanto, dividimo-lo em duas seções. Na primeira seção, delineamos sobre os resultados obtidos com a análise da prática de leitura nos LDPs do 6º e 9º anos. Em seguida, descrevemos os resultados obtidos através da aplicação de um questionário aos docentes para observar a percepção destes sobre suas práticas, o desempenho dos alunos em leitura e o LDP.

### **4.1 A PRÁTICA DE LEITURA NO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS DO 6º E DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nesta seção, focalizamos, primeiramente, nos resultados referentes à análise geral da seleção dos textos no LDPs, pautando-se na divisão deste instrumento de ensino e nos tipos de seleção de texto. Na seção seguinte, detemo-nos apenas aos resultados voltados para as partes do LD concernentes ao estudo do texto e à produção de texto.

#### **4.1.1 Análise geral da seleção de textos nos LDPs**

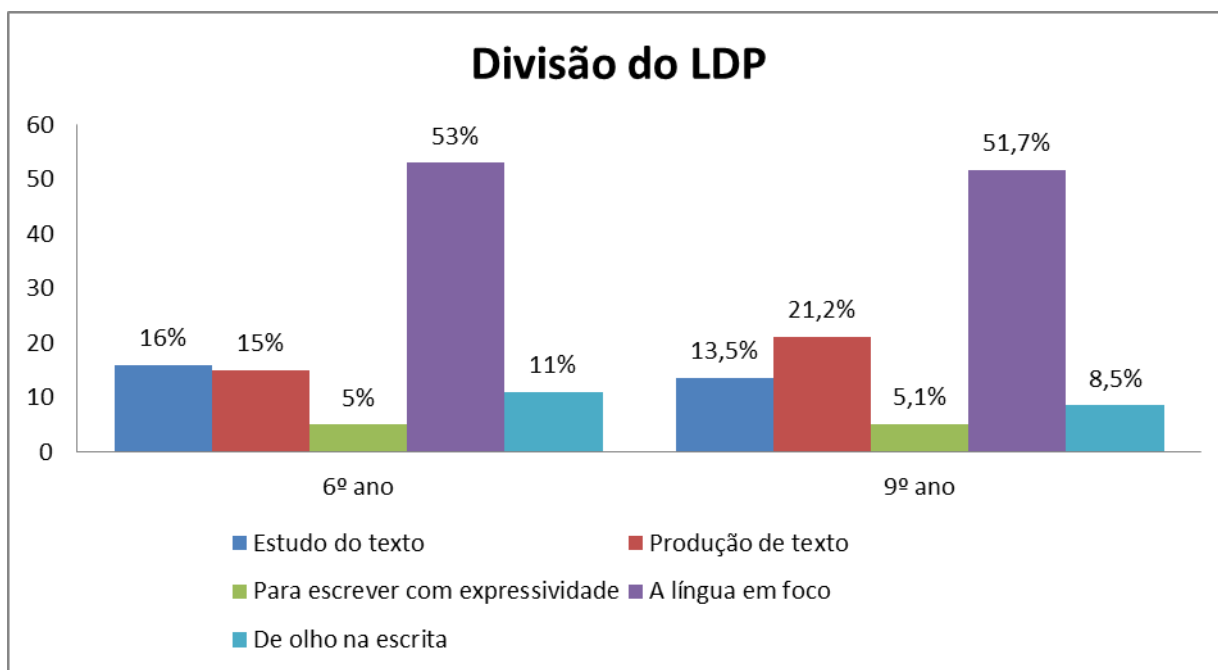
A análise geral da seleção de textos nos LDPs foi realizada em dois direcionais: correlacionando a distribuição do quantitativo de texto à divisão dos LDPs e à divisão geral da seleção de textos nos LDPs do 6º e 9º anos (verifica-se se o texto é jornalístico, literário, do cotidiano ou texto com linguagem visual). Iniciamos a discussão pela análise dos resultados da divisão geral do LD.

#### 4.1.1.1 Divisão dos LDPs

O livro didático **Português linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é dividido em quatro unidades com quatro capítulos cada uma. Todos os capítulos das unidades dos livros da coleção estão subdivididos em cinco seções: **Estudo dos textos**, **Produção de texto**, **Para escrever com expressividade**, **A língua em foco** e **De olho na escrita**.

A seção **Estudo do texto** trabalha a compreensão e interpretação textual e serve para aferir a compreensão do aluno em relação ao gênero textual abordado. Esta é organizada em seis partes: **Compreensão e interpretação**, **A linguagem do texto**, **Leitura expressiva do texto**, **Cruzando linguagens**, **Trocando ideias** e **Ler é diversão**. A parte de **Produção de texto** objetiva trabalhar com diferentes gêneros textuais de ampla circulação social. Após a leitura do texto, aborda o conteúdo teórico quanto ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua) (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Em seguida, há algumas sugestões de produção que descreve as principais características do gênero estudado e explica o passo a passo de como produzir um texto, estimulando o desenvolvimento da escrita dos alunos. Na seção intitulada **Como escrever com expressividade/com coerência e coesão**, é desenvolvido assuntos ligados à textualidade e ao discurso, como, por exemplo, os tipos de discurso citados nos textos jornalísticos, seguido de uma atividade interpretativa. Em **A língua em foco**, focalizam-se aspectos correlacionados à gramática normativa, à gramática de uso e à gramática reflexiva, fugindo do enfoque tradicional dado à gramática (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Por fim, a parte intitulada **De olho na escrita** destina-se aos problemas notacionais da língua - ortografia e acentuação.

A nossa hipótese para a análise da divisão do LDP é que haja um quantitativo maior de textos na parte **A língua em foco**, pois, de forma geral, a tradição escolar sempre focalizou mais a perspectiva gramatical do que a textual. No Gráfico 1, temos os resultados obtidos quanto à divisão geral do LDP correlacionada à distribuição do quantitativo de textos.



**Gráfico 1:** Divisão geral do LDP e a distribuição do quantitativo de textos

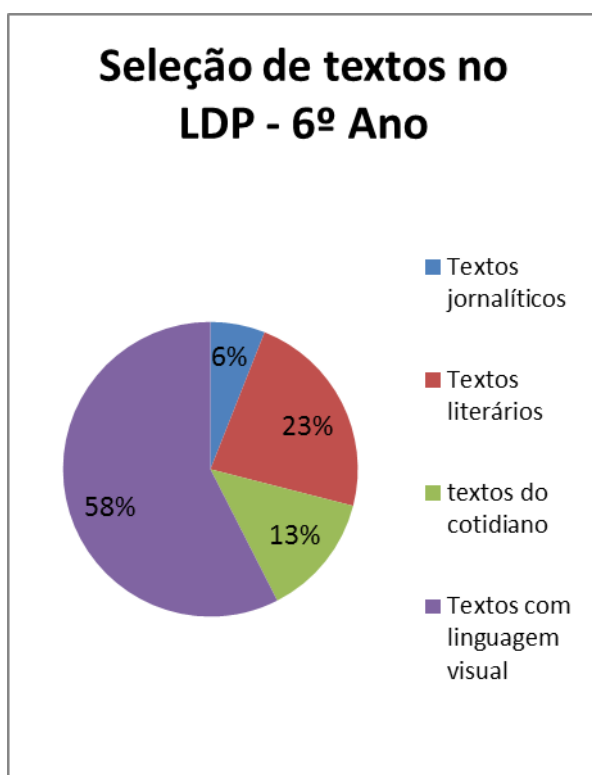
Reafirmando as hipóteses levantadas, ao observarmos as partes que compõem os LDPs, percebemos que a subsecção denominada a **Língua em foco** é a que apresenta maior quantidade de textos. Os textos que mais prevaleceram nesta parte dos livros foram as tirinhas, anúncios e demais textos com linguagem verbal e não verbal. Em seguida destacamos a parte de **Estudo do texto** que apresentou um percentual de 16% no LD do 6º ano e 13,5% no do 9º ano. Nesta seção, prevaleceram mais os textos literários, nos dois livros, porém, no LDP do 6º ano, houve uma ocorrência maior desse tipo de texto.

A parte intitulada **De olho na escrita** apresentou um percentual de 11% no LDP do 6º ano e 8,5% no do 9º ano. Na parte de **produção de texto** encontramos um total de 15% de textos no LDP do 6º ano e 21,2% no do 9º ano, evidenciando que a parte que mais focaliza a leitura, a produção de texto e a interpretação textual, possui um quantitativo não muito expressivo. Na parte intitulada **Para escrever com expressividade**, encontramos um percentual de 5% de textos no LDP do 6º ano e 5,2% no do 9º ano.

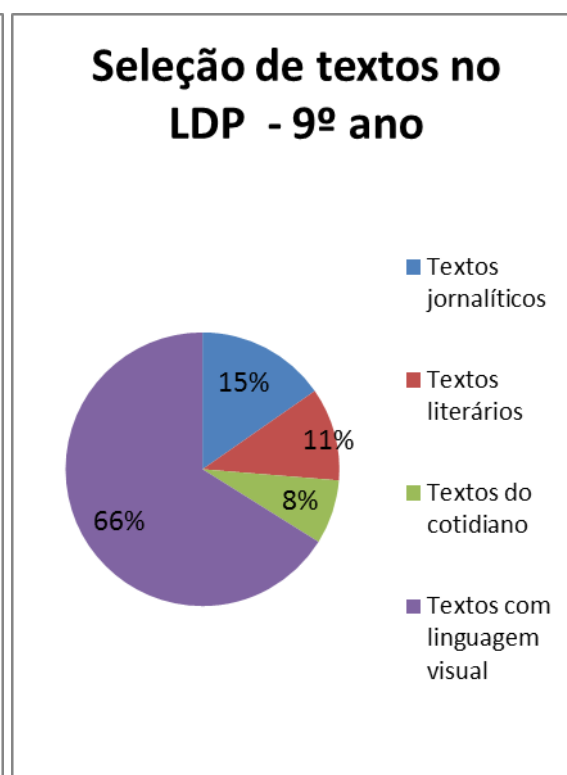
#### 4.1.1.2 Seleção de textos no LDP do 6º e 9º ano

Para esta seção, a análise da seleção de textos no LDP foi realizada considerando quatro esferas: Jornalística, literária, cotidiano e com linguagem visual. Os textos jornalísticos

apresentam uma linguagem impessoal, e os principais objetivos são a informação, o entretenimento e a apresentação dos fatos de forma imparcial. Exemplos dessa esfera são os gêneros notícias, reportagem, anúncio publicitário etc. Quanto à esfera do cotidiano, esta apresenta, geralmente, textos com mensagens curtas, cujo objetivo é informar, descrever ou dá instruções. São textos que estão presentes no dia a dia das pessoas e os mais comuns são: carta pessoal, piada, anedota, receita, bilhete, música, cantiga de rodas e convites. No que concerne aos textos literários, uma das principais características é a função estética, voltados para a arte, à ficção e ao entretenimento, os quais são capazes de despertar emoção no leitor, mesmo sendo pura ficção. Como exemplo de textos literários, têm-se o conto maravilhoso, a crônica, a fábula, o poema e o romance. Os textos com linguagem visual utilizam as imagens, linguagem não verbal, podendo haver o uso da linguagem verbal. A título de exemplificação temos: placa, anúncios, tiras, HQs, telas, cartazes, fotografias, figuras e gestos. Os Gráficos 2 e 3 apresentam os resultados dos tipos de texto encontrados no LDP.



**Gráfico 2:** Divisão geral da seleção de textos no LDP do 6º ano



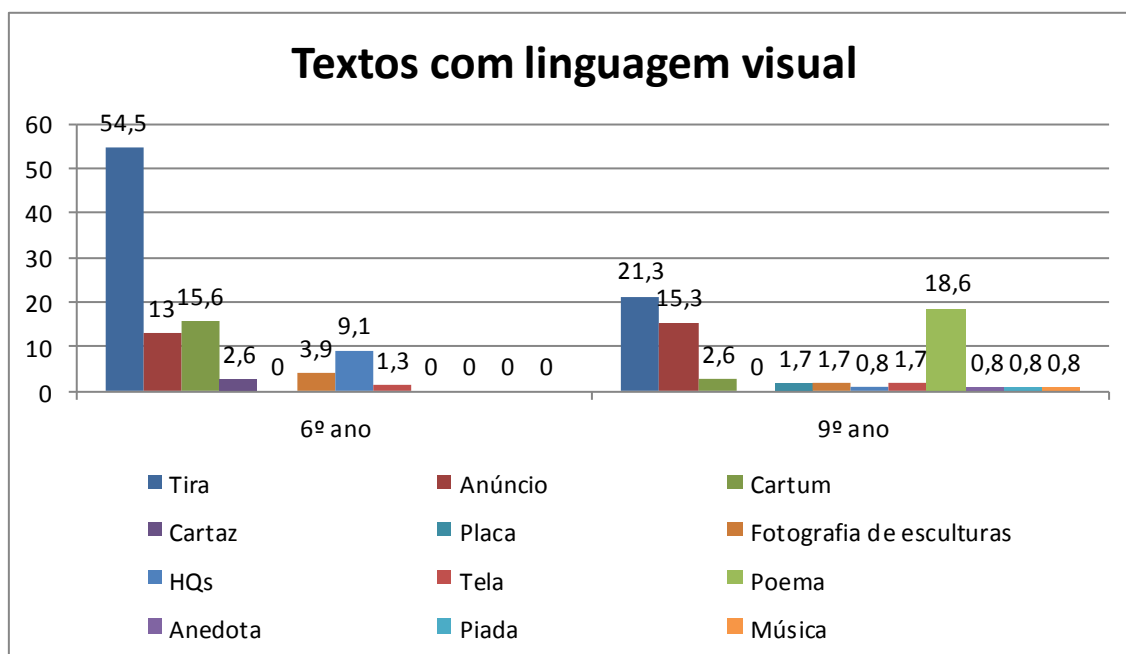
**Gráfico 3:** Divisão geral da seleção de textos no LDP do 9º ano



Ao controlarmos os tipos de textos nos LDs, constatamos um percentual de 15% de textos da esfera jornalística no LDP do 9º ano (como entrevistas, artigos de opinião, reportagens e etc.). O LDP do 6º ano apresenta um percentual de 6% desse tipo de esfera. No que concerne aos textos pertencentes à esfera literária, encontramos um percentual de 23% no LDP do 6º ano e 11% no do 9º ano. Já os textos do cotidiano apresentaram um percentual de 13% no LPD do 6º ano e 8% no do 9º ano, consideramos pertencentes a essa esfera textual, cartas, e-mails, receitas e etc.

Os LDPs apresentaram um alto percentual de textos com linguagens visuais, 58% no LDP do 6º ano e 66% no do 9º ano. Evidenciamos que dos textos pertencentes a essa categoria, os que mais prevaleceram foram as tirinhas, em ambos os livros. Neste sentido, os LDPs estimulam a leitura através da linguagem verbal e não verbal.

Percebe-se, portanto, uma grande diversidade de textos com linguagem visual nos LDs analisados. Em virtude disso, verificamos quais gêneros textuais estavam mais presentes em tal material quando havia o uso desse tipo de linguagem. No Gráfico 4, dispomos os resultados obtidos com esse controle.



**Gráfico 4:** Gêneros textuais presentes nos LDPs com linguagem visual

Constatamos que os textos com linguagem visual apresentam uma grande variedade diversidade de gêneros textuais, sendo que os que mais prevaleceram foram as tiras com 54,5% no LD do 6º ano e 21,3% no LD do 9º ano. Os textos do tipo cartum apresentaram um

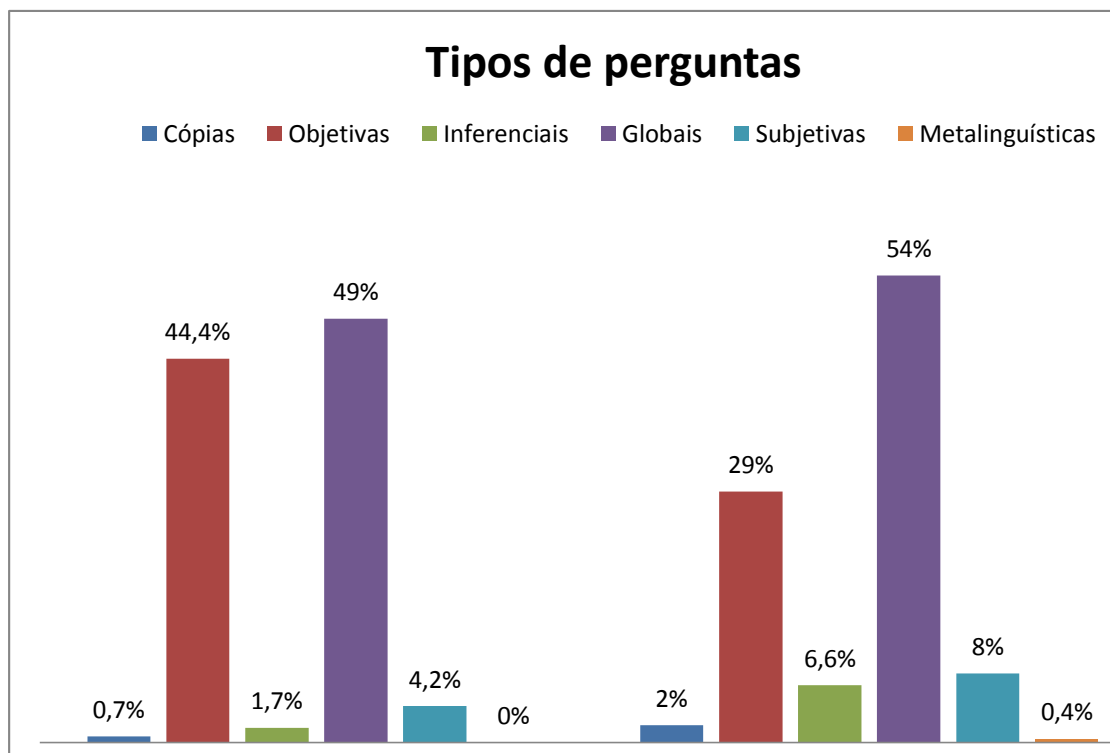
percentual de 15,6% no LD do 6º ano e 2,6% no do 9º ano. Encontramos um percentual de 13% de textos do tipo anúncio no LD do 6º ano e 15,3% no do 9º ano. Não foi encontrada ocorrência de poemas no LD do 6º ano e no do 9º ano encontramos um percentual mínimo de 2,6%. As fotografias e esculturas apresentaram um percentual de 3,9% no LD do 6º ano e 1,7% no do 9º ano. Os demais textos com linguagem visual, como: HQS, anedotas, anúncios, telas, placas, piadas, poemas e músicas apresentaram um percentual inexpressivo.

#### **4.1.2 A prática de leitura nos LDPs em estudo: foco nas seções de Estudo do texto e de Produção de texto**

Para a análise da prática de leitura no LD, detemo-nos apenas às seções **Estudo do texto** e **Produção de texto** por serem as que apresentam atividades de interpretação textual. Através dessas atividades é possível verificar o tratamento dado à leitura no LDP, seguindo a proposta de análise de tipos de perguntas delineada por Marcuschi (2009). Dividimos esta seção em três subseções para expormos os resultados obtidos a partir do controle: dos tipos de perguntas nas atividades de interpretação textual, do tipo textual e da correlação entre tipo textual e tipo de pergunta.

##### **4.1.2.1 Tipos de perguntas**

Nesta seção discutimos os resultados obtidos a partir da análise do tipo de questão presente nas atividades selecionadas. A nossa hipótese é que no livro do 9º ano haja o quantitativo mais expressivo de perguntas inferenciais do que no livro do 6º ano. Os resultados do nosso estudo foram comparados aos obtidos pelo linguista Marcuschi (2009), por Santos (2010), por Silva e Silva (2010) e por Hubner (2013).



**Gráfico 5:** Distribuição dos tipos de perguntas nas atividades de estudo do texto e produção de texto

De acordo com a pesquisa que realizamos a respeito da tipologia das perguntas no LD, constatamos que predominam as perguntas do tipo global nos dois livros analisados, apresentando um percentual de 49% no LD do 6º ano e de 54% no do 9º ano. Neste sentido, prevalecem as perguntas “que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2009, p. 271). Vejamos a seguir alguns exemplos desse tipo de pergunta.

- (1) A respeito da frase “[as modelos são] as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto”, do filósofo Giorgio Agambem, interprete: o que ou quem pode ser “o deus sem rosto”? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 15)
- (2) No oitavo parágrafo do texto 1, os autores alertam sobre o risco que a exposição da magreza excessiva das modelos podem representar para os adolescentes brasileiros. Qual é esse risco? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p.15)
- (3) Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda:  
A que visa o gênero reportagem? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p.19)

A primeira e a segunda questão fazem indagações sobre o texto descritivo argumentativo “O preço de estar na moda”, no qual o autor demonstra sua opinião a respeito do assunto. Para responder a primeira questão, o aluno deve considerar o sentido global do

texto, isto é, o texto como um todo. Além disso, ao observar o substantivo “deus” com a inicial minúscula, e levando-se em consideração o assunto abordado, é possível perceber que “deus”, nesse sentido, não é o “deus” do céu. Portanto, “deus” no contexto em que foi empregado pelo autor, refere-se aos “valores da beleza que existe no mundo da moda” (as modelos). Na segunda questão, o autor especifica qual parágrafo o aluno deve ler, e, embora a resposta não esteja explícita, é possível inferir a partir do que está sendo abordado na leitura, ou seja, considerando o sentido global do texto.

As perguntas do tipo objetiva aparecem em segundo lugar com um percentual de 44,4% no LD do 6º ano e de 29% no do 9º ano. Essas perguntas “são as que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto” (MARCUSCHI, 2009, p. 271). Abaixo mostramos um exemplo de questão objetiva.

(4) De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 49).

Nessa questão, é necessário que o aluno volte ao texto para encontrar a resposta, que estão objetivamente inscrita no texto.

As perguntas do tipo inferencial “são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam elas pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2009, p. 271). Esse tipo de questão apresentou um percentual mínimo nos dois LDPs analisados, apenas 1,7% no LD do 6º ano e de 6,6% no do 9º ano. As perguntas do tipo inferencial solicitam respostas que não estão centradas no texto, para respondê-las o aluno terá que fazer uma análise crítica, e acionar os conhecimentos prévios para conseguir construir a resposta. Esperávamos um quantitativo maior desse tipo de pergunta no LDP do 9º ano. Eis um exemplo desse tipo de questão:

(5) Supondo que o quadro seja uma metáfora da vida e do tempo, o que representam a linha e a agulha? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p.154).

As perguntas do tipo subjetiva apresentaram um percentual de 4,2% no LD do 6º ano e de 8% no do 9º ano. Segundo Marcuschi (2009, p. 271), “essas são as perguntas que têm a ver com o texto apenas de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo”. Vejamos o exemplo abaixo:

(6) De que passagem do texto você mais gostou? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 271).

Neste caso, o aluno poderá citar qualquer parte do texto ou poderá dizer simplesmente que não gostou do texto, e o professor terá que considerar a resposta como certa.

Já as perguntas do tipo cópia apresentaram um percentual de 0,7% no LD do 6º ano e de 2% no do 9º ano. Essas perguntas “são as que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (MARCUSCHI, 2009, p. 271). Eis um exemplo desse tipo de pergunta:

(7) Identifique, no texto, expressões que caracterizam psicologicamente a filha do livreiro. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 74).

Em (7), a questão solicita que o aluno volte ao texto e copie os fragmentos que caracterizam a filha do livreiro, pois a questão pede para o aluno “identificar” as expressões, e essas devem ser reescritas da mesma maneira que estão no texto, só é “copiar e colar”.

Quanto às perguntas metalinguísticas, estas não foram encontradas no LD do 6º ano, e apresentaram um percentual mínimo de 0,4% no LD do 9º ano. Esses tipos de perguntas “são as que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (MARCUSCHI, 2009, p. 272). Trata-se de um tipo de pergunta que demanda que o aluno copie vocábulos e depois identifique qual significado se adapta ao texto. Uma espécie de cópia também, a diferença é que nas perguntas do tipo metalinguísticas, o aluno precisará saber o que é parágrafo e verso.

Os resultados da nossa pesquisa mostraram que houve mudanças se comparados com resultados apontados por Marcuschi (2009) em seu estudo, no qual foi constatado que um quinto das questões era do tipo cópia, enquanto na nossa análise as perguntas de cópia apresentaram um quantitativo inexpressivo. Talvez esse não seja ainda um resultado satisfatório, visto que as perguntas do tipo objetiva apresentaram um quantitativo alto, aparecendo em segundo lugar, após as globais. No levantamento feito por Marcuschi (2009), às perguntas objetivas apresentaram um percentual de 53%, isto é, foram as que mais prevaleceram, os resultados do nosso estudo mostraram um percentual de 44,4% de perguntas objetivas no livro do 6º ano e de 29% no do 9º ano. Trata-se, portanto, de uma porcentagem próxima da encontrada por Marcuschi (2009).

Levando-se em consideração de que já se passaram alguns anos da pesquisa desenvolvida por Marcuschi (2009) e um desempenho maior das diretrizes que norteiam a

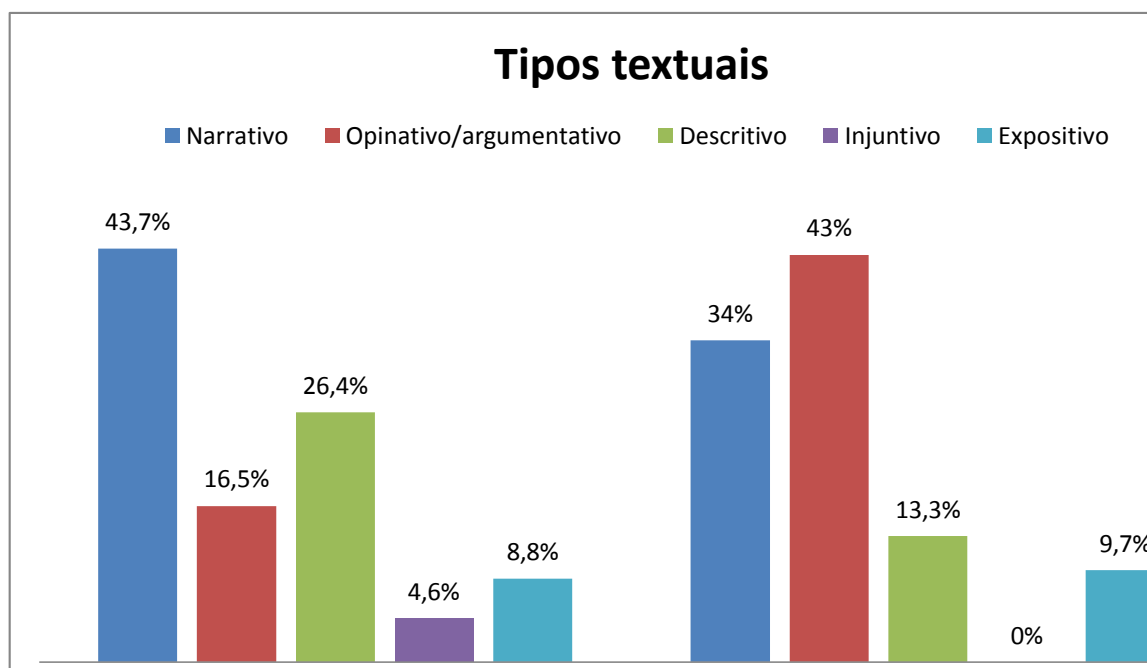
prática de ensino, esperava-se uma mudança maior relacionada às questões de interpretação, mas pelos resultados obtidos ainda são necessárias modificações. Quanto às perguntas inferenciais, no estudo feito por Marcuschi (2009), foi encontrado apenas um décimo desse tipo de pergunta; no nosso estudo, encontramos um percentual de 1,7% no 6º ano e de 6,6% no 9º ano. Neste sentido, os resultados da nossa análise mais uma vez se aproximam dos obtidos por Marcuschi (2009).

Os estudos desenvolvidos por Silva e Silva (2010) e Hubner (2013) apresentaram resultados similares ao nosso, ou seja, mostraram a prevalência das perguntas do tipo global. Já os resultados das análises feitas por Santos (2010) mostraram um percentual de 74% de perguntas inferenciais, resultado oposto ao de Marcuschi (2009), ao apresentado na nossa análise, e demais estudos a esse respeito. Ressaltamos que os livros analisados por Santos (2010) faziam parte de uma coleção do ensino médio o que pode justificar as diferenças obtidas. Além disso, os livros eram de autores diferentes dos que fizeram parte da nossa análise.

Na pesquisa realizada por Marcuschi (2009) foram analisados 2.360 livros de diferentes autores, cujos nomes não foram divulgados. Nos estudos desenvolvidos por Silva e Silva (2010) e Hubner (2013), a coleção dos livros e os autores são os mesmos que fizeram parte de nossa análise. Diferindo apenas as séries, Silva e Silva (2010) analisaram o LDP do 8º ano e Hubner (2013) do 9º ano, enquanto em nossos estudos foram analisados os LDPs do 6º e do 9º ano. Isso explica a semelhança dos resultados obtidos na análise.

#### 4.1.2.2 Tipos textuais

Na presente pesquisa, controlamos também os tipos textuais de cada texto analisado. Temos como hipótese que há um quantitativo maior de textos narrativos no LDP do 6º ano e de texto opinativo/argumentativo no 9º ano, em decorrência do grau de criticidade que o aluno deve ter e que é desenvolvido no transcorrer de sua formação. O gráfico a seguir apresenta os resultados obtidos.



**Gráfico 6:** Correlação entre as questões e os tipos textuais nas atividades de estudo do texto e produção de texto

O Gráfico 6 evidencia um percentual de 43,7% de textos narrativos no LDP do 6º ano e de 34% no do 9º ano o que confirma as afirmações feitas anteriormente, de que no LDP do sexto ano enfatiza-se mais a leitura e a produção voltadas para esse tipo textual. Evidenciam-se 16,5% de textos opinativo/argumentativo no LDP do 6º ano e de 43% do 9º ano. Neste sentido, o manual didático do 9º ano apresenta maior percentual de textos informativos pertencentes à esfera jornalística, que, além de informar, pode ser uma ótima opção para estimular a leitura nos alunos e, possivelmente, propiciar um maior quantitativo de perguntas inferenciais.

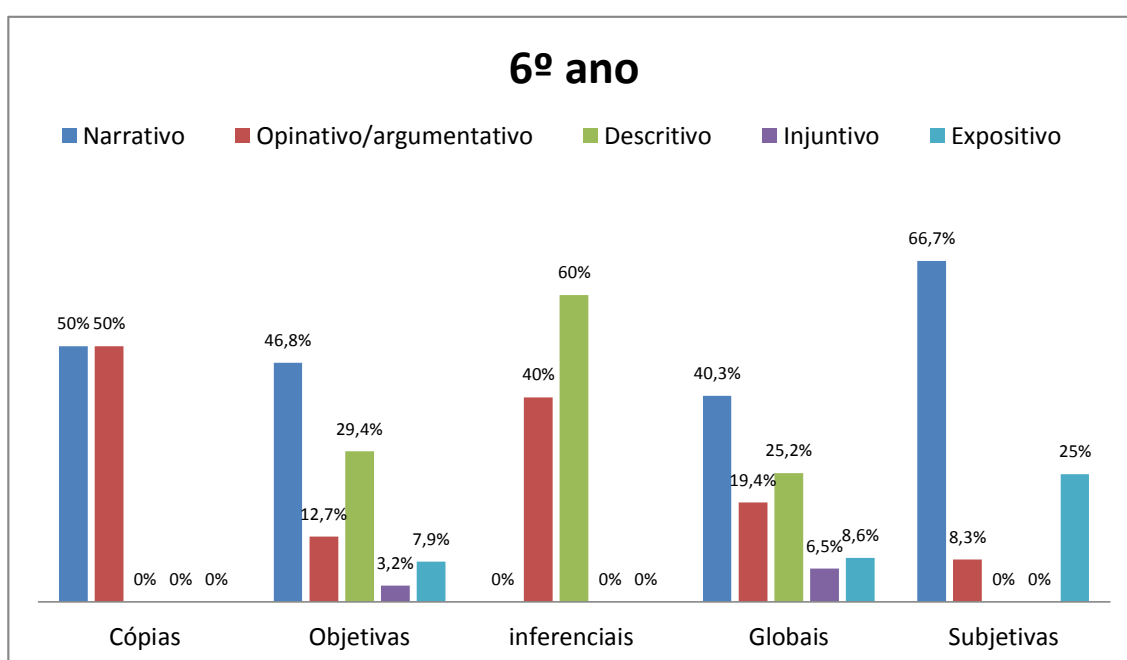
No que concerne ao tipo textual descritivo, encontramos um percentual de 26,4% no LDP do 6º ano e de 13,3% no do 9º ano. Na categoria dos textos injuntivos, foi encontrado um percentual de 4,6% no LD do 6º ano apenas. Considera-se texto injuntivo, todo aquele cujas ocorrências verbais apresentam-se na forma imperativa, com a finalidade de instruir e indicar como fazer uma ação.

Os textos expositivos apresentaram um percentual aproximado, com uma diferença mínima de 0,9% do LDP do 9º ano para o do 6º. Nesse tipo de texto, geralmente são exploradas as imagens, para que o leitor seja capaz de inferir as informações a partir do exposto.

Os resultados obtidos com o controle desse fator corroboram com a hipótese aventada. Nos gráficos abaixo, descreveremos a tipologia de perguntas que predomina em cada tipo textual encontrado nos LDPs analisados.

#### 4.1.2.3 Correlação entre perguntas de interpretação e tipos textuais

Com intuito de verificar se há algum tipo de texto que propicie a ocorrência de um determinado tipo de pergunta do que outro, cruzamos o fator tipo de pergunta e o fator tipo de texto. A nossa hipótese é que as perguntas inferenciais ocorrem mais quando o tipo de texto é opinativo/argumentativo, principalmente, no LDP do 9º ano. Além disso, supomos que as perguntas do tipo cópia e objetiva acontecem mais em textos narrativos. O Gráfico 7 apresenta os resultados obtidos quanto ao LDP do 6º ano.



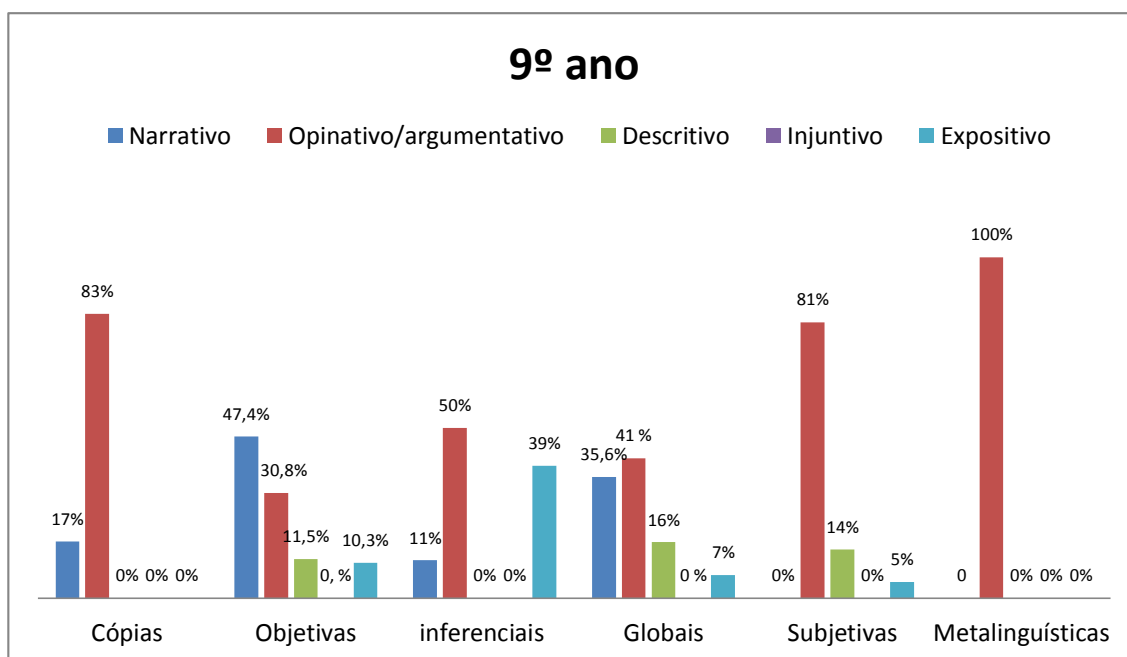
**Gráfico 7:** Correlação entre tipos de perguntas e os tipos textuais nas atividades de estudo do texto e produção de texto no LDP do 6º ano

Evidenciamos que as perguntas do tipo objetiva ocorreram em todos os tipos de texto, sendo que o texto narrativo é o que mais favorece a presença desse tipo de pergunta, apresentando um percentual de 46,8%. Já as perguntas inferenciais, que são as que propõem uma reflexão sobre a leitura, ocorreram mais em textos opinativos/argumentativos e descritivos, com um percentual de 40% e 60%, respectivamente.

As perguntas do tipo cópia, que são fundadas exclusivamente no texto, só ocorreram nos textos narrativos e nos opinativos, apresentando um percentual de 50% em ambos. Os textos narrativos foram os que mais favoreceram as perguntas globais, do total de perguntas desse tipo, 40,3% ocorreram nesse tipo de texto. Quanto às perguntas do tipo subjetiva, a



maior parte também ocorreu nos textos narrativos, com um percentual de 66,%. Vejamos os resultados obtidos com essa análise no LDP do 9º ano.



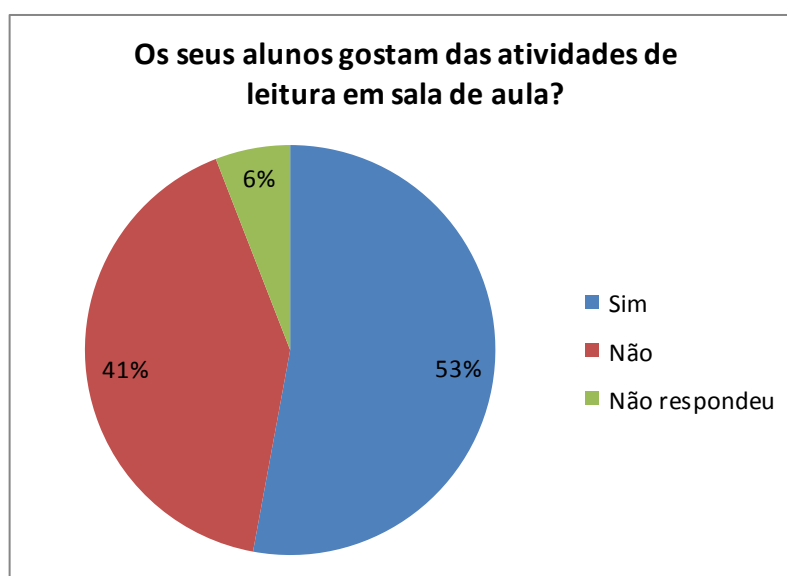
**Gráfico 8:** Correlação entre tipos de perguntas e os tipos textuais nas atividades de estudo do texto e produção de texto no LDP do 9º ano

No LDP do 9º ano, as perguntas do tipo objetiva e global ocorreram em todos os tipos textuais, sendo que, do total desses tipos de perguntas, a maior incidência foi em textos narrativos e em opinativos/argumentativos. Do total de perguntas objetivas, 47,4% ocorreram em textos narrativos e 30,8% em textos opinativo-argumentativos. Quanto às perguntas globais, do total constatado, 35,6% ocorreram em textos narrativos e 41% em opinativo-argumentativos. Já as perguntas do tipo cópia, que sugerem atividades mecânicas, assim como ocorreu no LD do 6º ano, só foram encontradas nos textos narrativos e nos opinativo/argumentativos. As perguntas do tipo subjetiva, do total constatado, 81% ocorreram nos textos opinativos/argumentativos e 14% nos textos descritivos. No que concerne às perguntas inferenciais, que proporcionam uma leitura reflexiva e aprofundada do texto, só ocorreram nos textos opinativo-argumentativos (50%), expositivo (39%) e narrativo (11%). As metalinguísticas, aquelas que fazem indagações sobre a estrutura do texto, ocorreram apenas nos textos opinativo-argumentativos. No LDP do 6º ano, não encontramos nenhuma ocorrência desse tipo de questão.

Tais resultados, de forma geral, confirmam as hipóteses aventadas. Na seção a seguir, dispomos os resultados concernentes à percepção docente em relação ao tratamento da leitura no LDP e a sua prática docente.

#### 4.2 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DE LEITURA

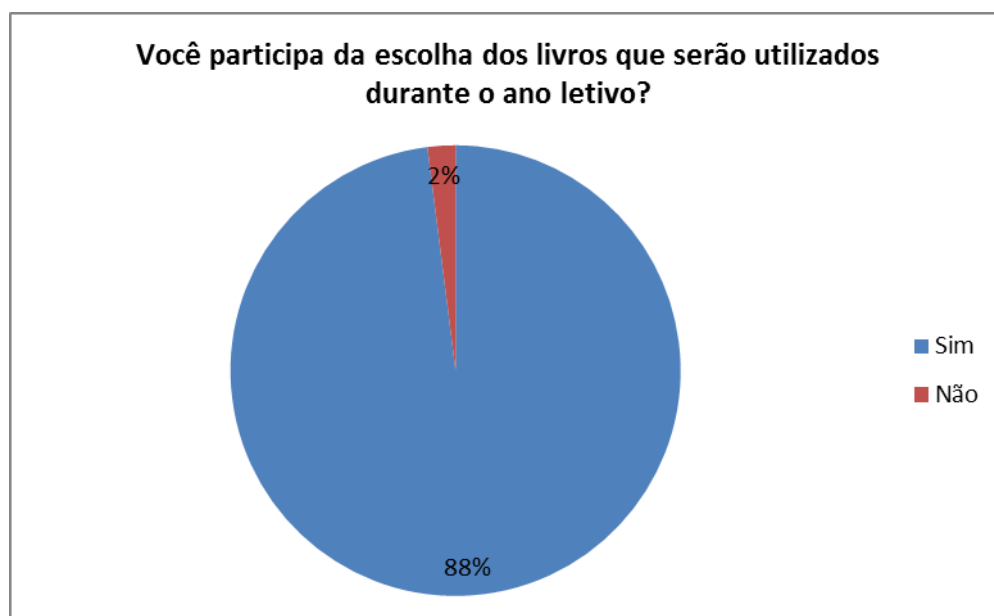
Nesta seção, descrevemos os resultados da pesquisa quanto à percepção docente sobre o ensino de leitura em sala de aula e a concepção sobre o espaço reservado a leitura no LDP. A pesquisa foi realizada através de um questionário que foi distribuído entre 20 professores da rede municipal e estadual de Nossa Senhora da Glória/SE. Dentre estes, apenas 17 devolveram o questionário respondido. A primeira pergunta do questionário solicitava que os professores informassem se os alunos gostavam das atividades de leitura realizadas em sala de aula. Trata-se de uma questão em que o professor deveria responder sim ou não. Vejamos no Gráfico 9, os resultados em termos percentuais.



**Gráfico 9:** Percepção dos professores quanto aos alunos gostarem ou não das atividades de leitura

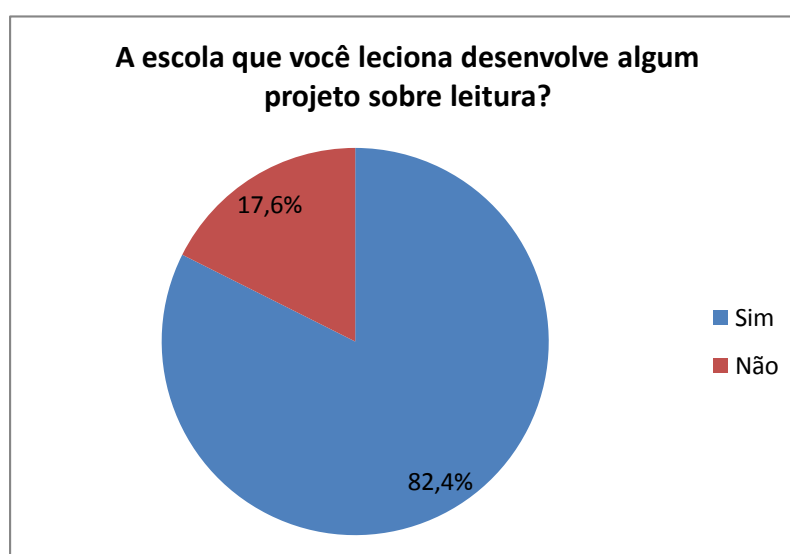
Como é possível observar no Gráfico 9, o percentual de alunos que gosta de leitura é de 53%, apresentando uma diferença de 12% dos que não gostam, de acordo com a percepção dos professores. Alguns professores ficaram em dúvida na hora de responder se seus alunos gostavam da leitura em sala de aula e preferiram deixar a questão em branco. O percentual de professores que não responderam a questão foi de 6%. Observamos que estes não têm uma

percepção exata de quais alunos gostam ou não de ler. No Gráfico a seguir, expomos os resultados quanto à pergunta sobre a participação dos professores na escolha do LDP.



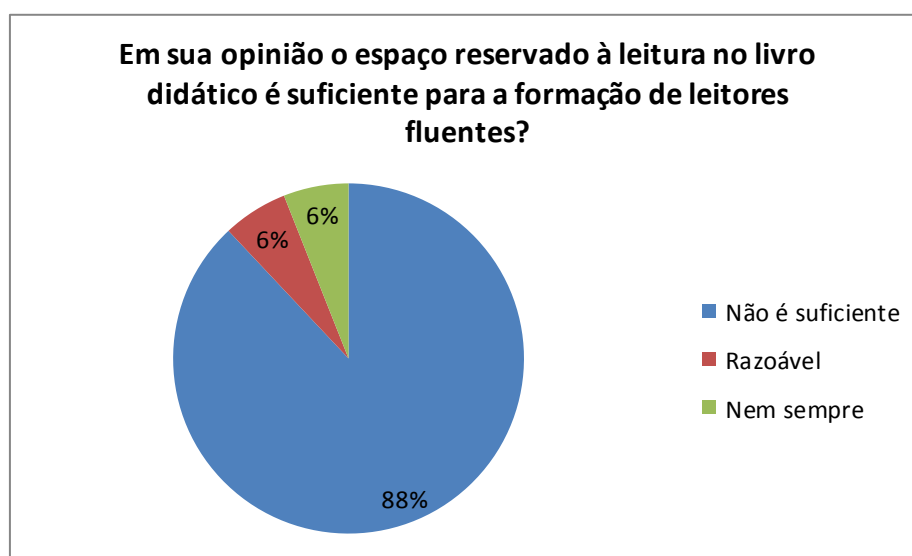
**Gráfico 10:** Participação dos professores na escolha do LDP

O percentual de professores que participam da escolha dos LDP que serão usados durante o ano letivo foi de 88%, apenas 2% respondeu que não dá opinião. Tal resultado é bastante positivo, pois estes podem escolher aquele material que melhor se adequa a realidade dos alunos. Vejamos os resultados obtidos quanto à pergunta referente ao desenvolvimento de projeto de leitura na escola que o professor leciona.



**Gráfico 11:** Desenvolvimento de projeto de leitura na escola

Ao serem questionados sobre o desenvolvimento de projeto de leitura na escola, 82,4% dos professores afirmaram que as escolas onde lecionam desenvolvem algum projeto de leitura na escola que lecionam, e apenas 17,6% disseram que não há projetos de leitura nas escolas onde trabalham. Porém, os professores que disseram não haver projetos de leitura na escola, lecionam nas mesmas escolas dos que responderam que sim. Neste sentido, percebe-se que há uma falta de informação a respeito das práticas pedagógicas, as quais são de responsabilidade do educador (BRASIL, 1998, p. 29). No Gráfico a seguir, dispomos os resultados obtidos a partir do questionamento feito aos professores sobre o espaço reservado à leitura no LDP ser suficiente ou não para a formação de leitores.



**Gráfico 12:** Percepção dos professores quanto ao LDP ser suficiente ou não para a formação de leitores fluentes

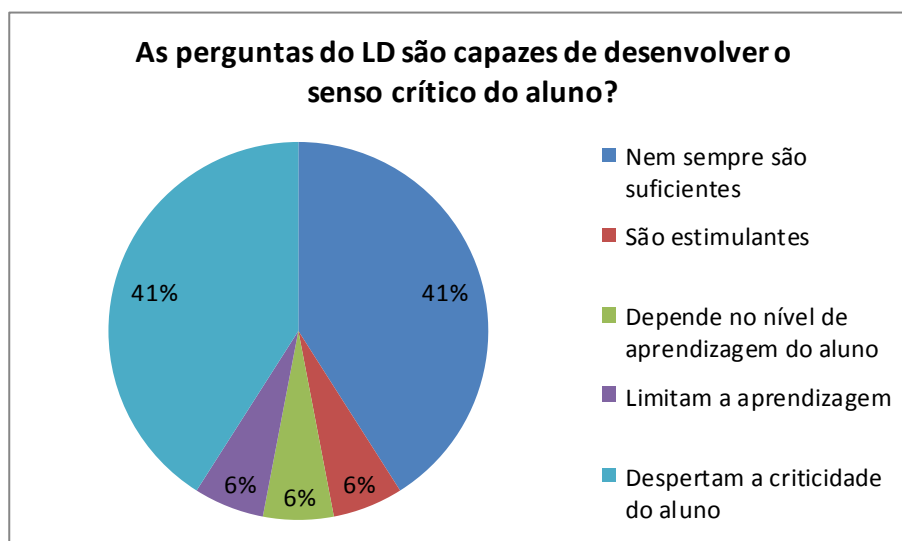
A partir dos resultados presentes no Gráfico 12, constata-se que 88% dos professores acham que o espaço reservado à leitura no LDP não é suficiente, que deve ser complementada com a inserção de diferentes gêneros textuais, pois consideram restrito o espaço de leitura no LDP. Eis um exemplo da resposta de um professor(a) a essa questão:

(8) “não, por se tratar de um espaço muito restrito que não permite que os alunos tenham acesso a diversos gêneros textuais, escritores e suas obras”.

Os professores que consideram razoável o espaço reservado à leitura no material didático apresentam um percentual de 6%. O mesmo percentual foi obtido quanto àqueles que demonstraram dúvidas ao responder a questão com expressões “nem sempre”, e “às vezes”. Abaixo mostramos um exemplo desse tipo de resposta.

(9) “nem sempre as leituras para melhor desempenho dos educandos precisam ser realizadas a partir da realidade dos mesmos”.

O Gráfico 13 mostra o resultado da percepção dos professores sobre os tipos de perguntas de compreensão que acompanham as atividades de leitura no LDP, se elas desenvolvem ou não o senso crítico, foco principal do nosso trabalho.



**Gráfico 13:** Percepção dos professores quanto às atividades de leitura serem capazes de desenvolver o senso crítico ou não do aluno

O percentual de professores que consideram as perguntas do LDP não suficientes é igual ao número daqueles que afirmaram que estas “despertam a criticidade do aluno”, 41%. Observamos que os professores que consideram as perguntas inseridas no LDP bem formuladas, ao responder a pergunta do Gráfico 12, afirmaram que o espaço de leitura no LDP não é suficiente, gerando, assim, uma contradição, pois são as perguntas de interpretação que promovem uma reflexão mais aprofundada da leitura. Descrevemos abaixo dois exemplos de resposta dada a questão inserida no Gráfico 13.

(10) “São bem elaboradas e contextualizadas. Sim”.

(11) “Em parte. Nem sempre o aluno se identifica com a realidade apresentada no livro”.

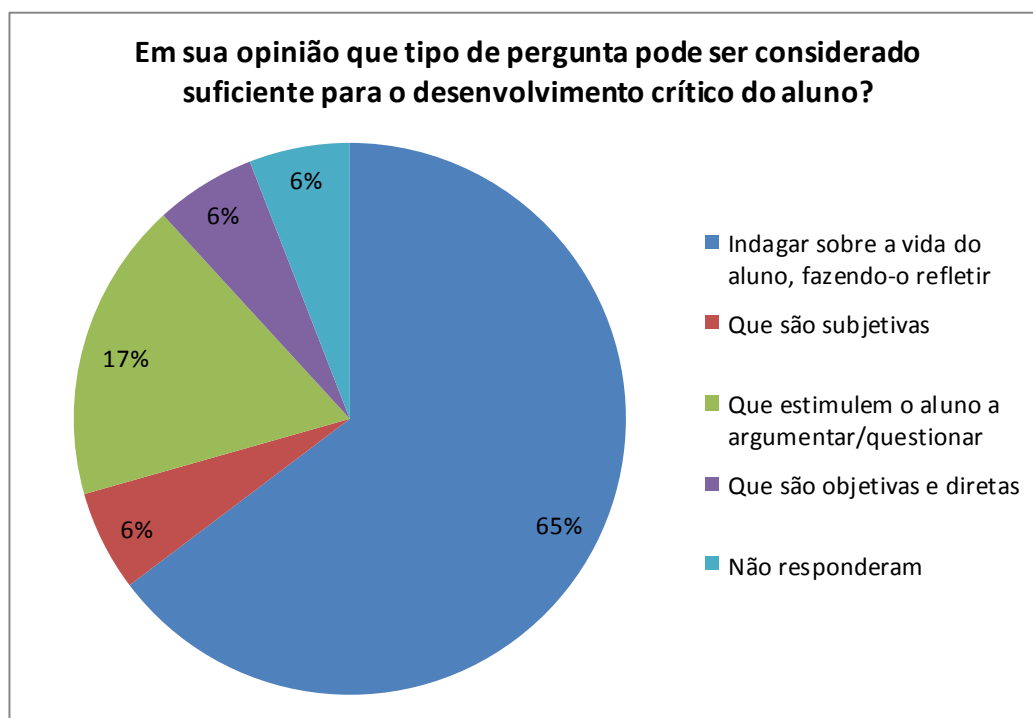
Em (10), o professor considera as perguntas bem elaboradas e acha que são capazes de promover uma reflexão crítica nos alunos. Já em (11) o professor demonstra dúvida, desconhecimento do assunto, talvez nunca tenha parado para analisar tais questões. Vale lembrar que o livro ao qual os professores estão se referindo faz parte da mesma coleção daqueles que utilizamos para análise da nossa pesquisa.

O percentual de professores que responderam que as perguntas inseridas no LDP “são estimulantes”, “depende do nível de aprendizagem do aluno”, “restringem a aprendizagem”, foi de 6%. Os que consideram estimulantes estão na categoria dos professores que responderam sim a esta pergunta, ou seja, consideram as perguntas do LDP suficiente. Os que afirmaram que as perguntas restringem a leitura consideram as perguntas insuficientes e acham que devem ser formuladas de acordo com a série e o perfil do aluno, porque, segundo a resposta de um professor, as perguntas do LDP fazem indagações sobre enunciados explícitos no texto. Eis um exemplo desse tipo de resposta.

(12) “os exercícios geralmente são de reprodução restringindo assim a capacidade de análise e reflexão, limitando muitas vezes o aluno”.

De acordo com a resposta do professor, as perguntas do LDP levam o aluno a transcrever passagens do texto, restringindo-o de uma análise crítica na busca pela resposta.

No Gráfico 14, os docentes deram opinião sobre o tipo de pergunta que consideram suficiente para o desenvolvimento crítico do aluno. Ressaltamos que, quando entregamos o questionário aos professores que participaram da pesquisa, falamos sobre a tipologia das perguntas de interpretação em LDP, desenvolvido por Marcuschi (2009) e explicamo-las.



**Gráfico 14:** Percepção dos docentes quanto ao tipo de pergunta que desenvolve o senso crítico do aluno

Constatamos que 65% dos professores acreditam que as perguntas capazes de desenvolver o senso crítico do aluno são as que fazem indagações da vida pessoal, fazendo-os refletir. Dos 17 professores que participaram da pesquisa, 6% acham que as perguntas capazes de estimular a criticidade do aluno são as subjetivas. No entanto, ao formular perguntas que indaguem sobre a vida pessoal do aluno, o professor não terá como contestar a resposta, tendo em vista que o aluno poderá descrever algo que tenha vivido na infância, ou poderá inventar uma resposta. Neste sentido, as respostas pessoais são parecidas com as subjetivas, já que a subjetividade é uma característica particular de cada pessoa, ou seja, é uma opinião pessoal e não há como testá-la. De acordo com a tipologia desenvolvida por Marcuschi (2009, p. 271), as perguntas subjetivas têm a ver com o texto, superficialmente, a resposta é de caráter pessoal e fica por conta do aluno, por isso não há como testar a sua validade. Por este motivo, as perguntas subjetivas fazem parte da categoria de perguntas que não estimulam a compreensão dos educandos.

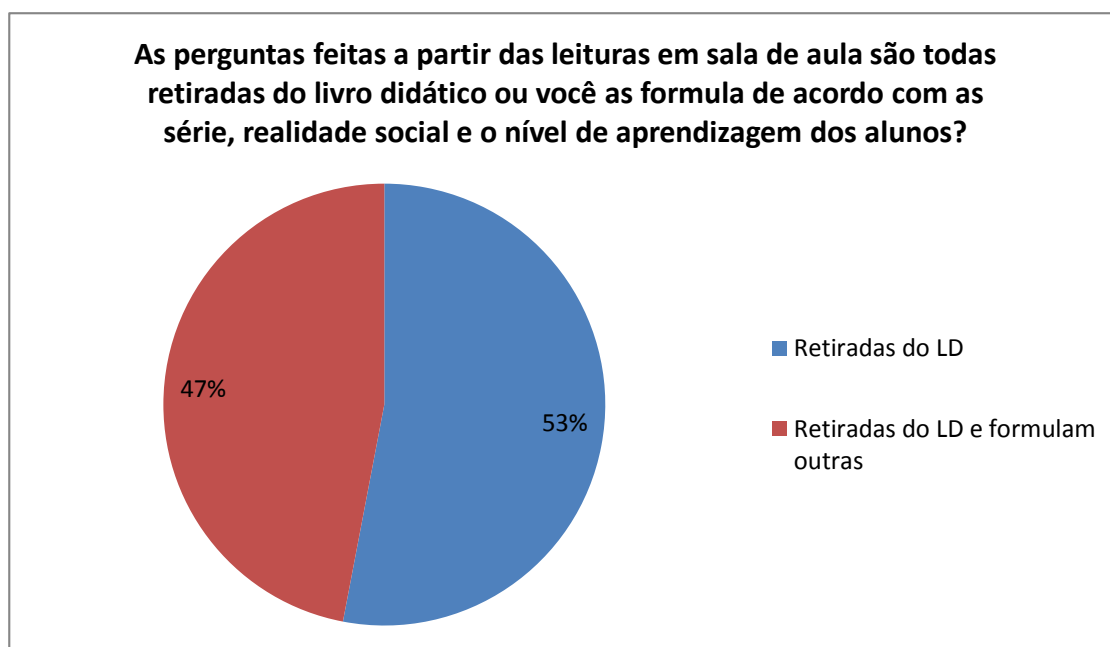
Ainda de acordo com os resultados dispostos no Gráfico 14, 17% dos professores afirmaram que as perguntas que contribuem para o desenvolvimento do aluno são as que os estimulam a argumentar/questionar. Neste caso, infere-se que os professores estejam referindo-se as perguntas inferenciais, que exigem uma leitura mais profunda e fazem com que o educando ative os conhecimentos prévios, fazendo uma análise crítica na busca pela resposta. Para Marcuschi (2009, p. 271), essas são as perguntas “mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais [...], inferenciais e análise crítica para busca de respostas” Para dar respaldo as nossas afirmações, trazemos um exemplo da resposta de um professor referente a essa questão.

(13) “Perguntas que possam conduzi-los a uma reflexão profunda sobre o tema e que os possibilitem inferir com outros campos do saber”.

Na opinião desse docente, as perguntas devem estimular a reflexão crítica no aluno, tornando-o capaz de usar a intertextualidade. Alguns docentes (6%) consideram as perguntas objetivas/diretas suficientes para desenvolvimento do aluno. Porém, o que é direto e objetivo é algo que se encontra próximo. Neste sentido, é necessário apenas o aluno voltar ao texto para encontrar a resposta que está direta e objetivamente inscrita neste. Segundo Marcuschi (2009, p. 271), as perguntas objetivas “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto”. Por fim, 6% dos docentes não responderam a questão, o que provavelmente está relacionado ao desconhecimento do assunto. Como está escrito nos PCNs de língua portuguesa, “esse tipo de desinformação que parece acompanhar a emergência de práticas

pedagógicas inovadoras – tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor” (BRASIL, 1998, p. 29). Por ser um tema que envolve a disciplina de língua portuguesa e o questionamento sobre as práticas de leitura, deveria haver maior entendimento dos educadores sobre a causa, visto que esta temática tem provocado repercussão na mídia (em virtude dos resultados obtidos no Pisa, por exemplo, não serem satisfatórios).

No Gráfico 15, temos os resultados concernentes às respostas obtidas através da seguinte indagação: as perguntas feitas a partir da leitura em sala de aula são todas retiradas do livro didático ou você formula outras de acordo com a série, realidade social e o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra?



**Gráfico 15:** Percepção dos docentes quanto à necessidade de inserir ou não perguntas nas atividades de leitura além das propostas no LDP

Um percentual de 53% dos professores respondeu que utilizam somente as perguntas do livro, pois na percepção desses docentes as perguntas inseridas no LDP são bem elaboradas e estimulam o aluno a pensar. Vejamos um exemplo de resposta para essa questão.

(14) “As perguntas do livro contribuem para o entendimento do que foi lido. São bem formuladas e estimulantes”.

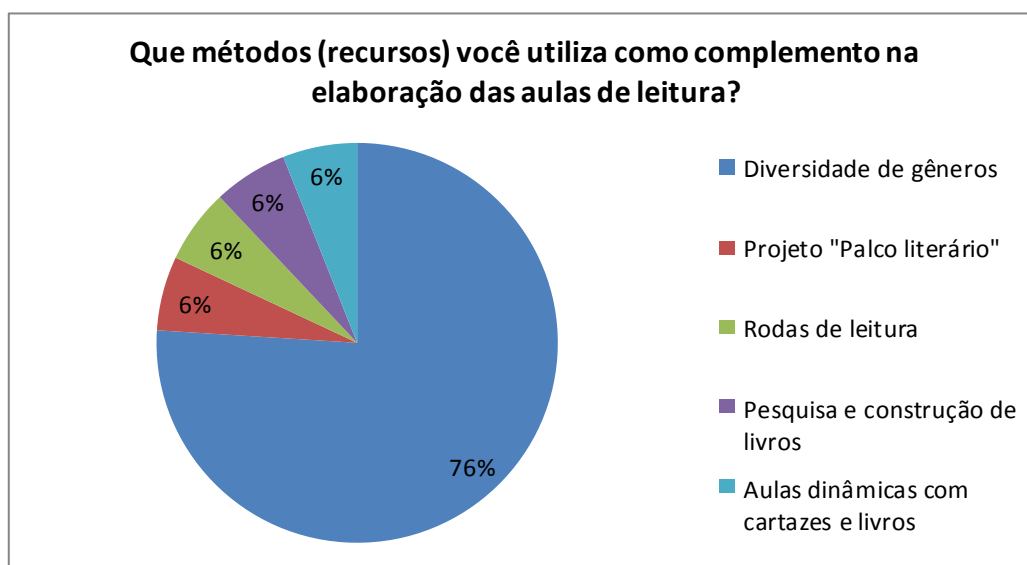
Os demais professores, 47%, afirmam elaborar as perguntas de acordo com as dificuldades dos alunos, com o objetivo de transformá-los em cidadãos críticos. Eis um exemplo de resposta dos docentes:



(15) “as formulo sempre com a intenção de estimular o pensamento crítico e reflexivo, tento fazer com que o aluno seja um sujeito pensante”.

Neste caso, o professor se mostra consciente de seu papel, preocupado com o desenvolvimento crítico dos alunos.

O Gráfico 16 apresenta os resultados correspondentes ao questionamento sobre os métodos utilizados como complemento na elaboração das aulas de leitura.



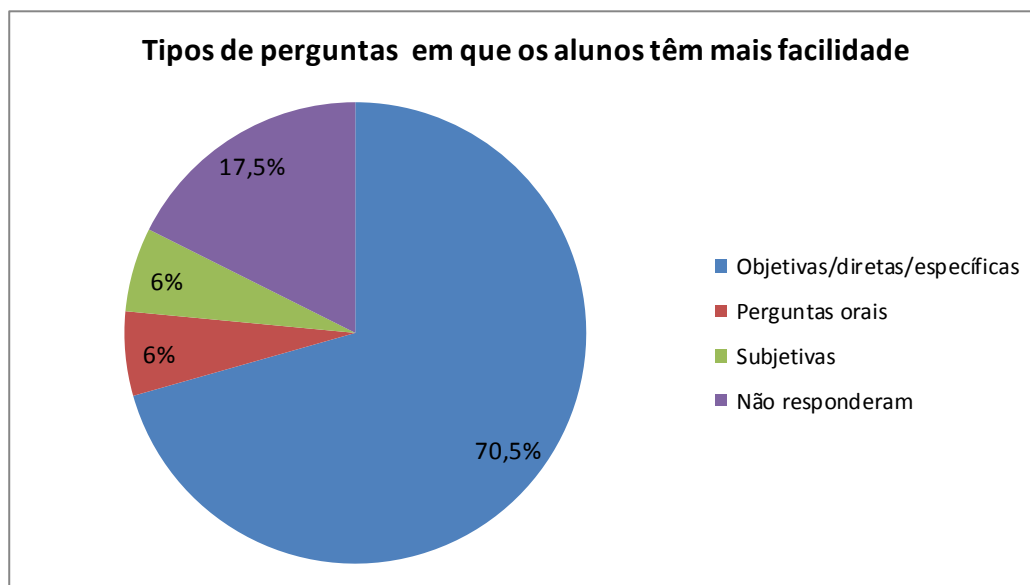
**Gráfico 16:** Métodos utilizados como complemento para a elaboração das aulas de leitura

Um percentual de 76% respondeu que utilizam variados tipos de gêneros retirados de jornais, revistas e de sites da internet. Segue um exemplo abaixo.

(16) “utilizo conteúdos de sites, revistas, livros e jornais”.

O quantitativo de docentes que desenvolvem o projeto “palco literário” corresponde a 6%, que consiste na distribuição de obras literárias entre os alunos para que eles leiam e discutam com os colegas, no final do ano letivo. Um percentual de 6% dos professores desenvolve rodas de leitura para verificar se os alunos estão respeitando a pontuação durante a leitura em voz alta. Os demais docentes utilizam a pesquisa e a construção de livros e preparam aulas dinâmicas, ambos apresentam um percentual 6%.

No Gráfico a seguir, estão dispostos os resultados obtidos a partir da indagação sobre quais tipos de perguntas os alunos têm mais facilidades de acordo com a percepção dos professores.



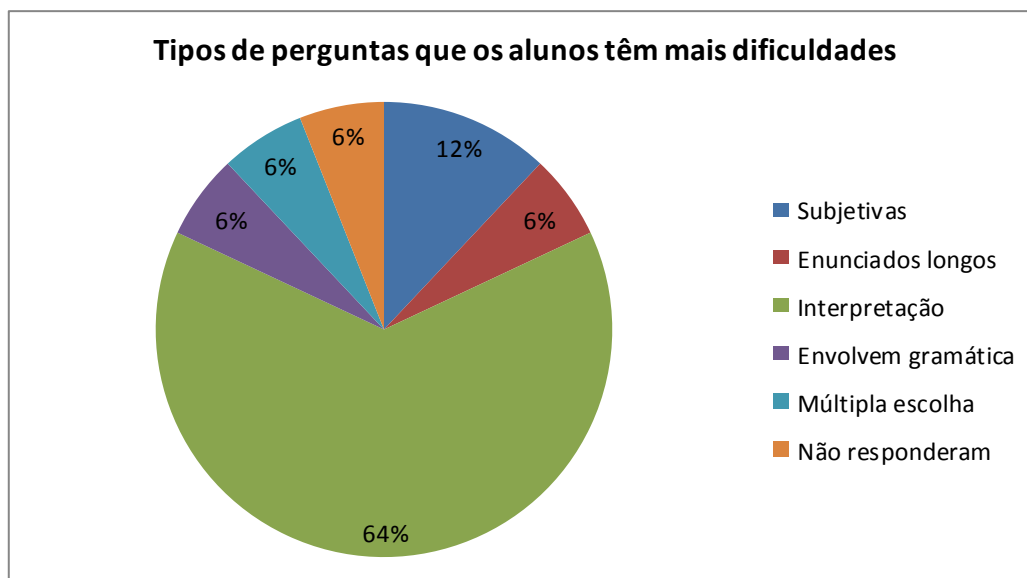
**Gráfico 17:** Percepção dos professores quanto aos tipos de perguntas em que os alunos têm mais facilidade para responder

Para 70,5% dos professores, os alunos possuem mais facilidade com as perguntas objetivas/diretas/específicas, isto é, as que se encontram em evidência no texto. Vejamos um exemplo de resposta para essa questão.

(17) “os alunos têm mais facilidade com as perguntas sobre informação que está expressa no texto e têm mais dificuldade com questões que os levam a identificar significados implícitos ou não dentro do texto”.

Um percentual de 6% dos docentes afirmou que os alunos sentem mais facilidade em responder perguntas feitas oralmente, sem a necessidade de passar para o papel. E 6% acham que os alunos têm mais facilidade com as perguntas subjetivas. Nesse sentido, os professores fazem referência às perguntas de caráter pessoal, que indagam sobre questões do cotidiano, da vida particular do aluno. O percentual de professores que não responderam esta pergunta foi de 17,5%.

O Gráfico 18 mostra a percepção dos professores sobre os tipos de perguntas que os alunos apresentam maior dificuldades no momento de responder.



**Gráfico 18:** A percepção dos professores sobre os tipos de perguntas que os alunos apresentam mais dificuldade em responder

De acordo com a percepção dos professores, 64% destes, os tipos de perguntas que os alunos possuem mais dificuldades são as que exigem interpretação. Um percentual de 12% afirmou que os discentes têm dificuldades em questões subjetivas. Os demais professores acham que os alunos apresentam mais dificuldades em perguntas com enunciados longos, de múltipla escolha, que envolvem questões gramaticais ou não responderam a questão. A seguir, mostramos alguns exemplos das respostas dos professores referentes a essa questão.

- (18) “sentem dificuldades nas perguntas que solicitam uma justificativa. facilidade nas objetivas”.
- (19) “sentem maior dificuldade em questões subjetivas”.
- (20) “as perguntas que precisam de interpretação eles têm mais dificuldades de responder. as vezes é até por preguiça de ler”.
- (21) “dificuldades com perguntas com enunciados muito longos”.
- (22) “na interpretação subjetiva eles sentem mais dificuldades”.
- (23) “dificuldades nas questões gramaticais”.

É imprescindível que o professor seja conhecedor das dificuldades dos alunos em sala de aula e da eficácia do material utilizado na preparação das aulas, não basta colocar o aluno em contato com diferentes tipos de texto e gêneros, mas sim conduzi-los à interpretação e ao desenvolvimento da criticidade. Pelos resultados obtidos, em termos gerais, os docentes participantes da pesquisa se mostram conscientes das necessidades que seu papel requer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propomo-nos analisar o espaço reservado à leitura no LDP e investigar a concepção dos professores sobre o ensino de leitura no LDP e sobre a sua prática de ensino nesse âmbito. Percebemos que os livros analisados apresentam uma grande variedade de gêneros textuais da esfera jornalística, como reportagens, artigos de opinião, crônicas e etc., que deveriam além de informar, estimular o desenvolvimento crítico dos alunos. No entanto, são usados para explorar atividades gramaticais sem possibilitar ao educando a capacidade de argumentar sobre o que foi lido, restringindo a aprendizagem.

Vale ressaltar que usar a leitura para explorar atividades gramaticais, é restringir aprendizagem e a possibilidade do desenvolvimento crítico do aluno. De acordo com os PCN de língua portuguesa, “o ensino de gramática [...] é um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano” (BRASIL, 1998, p. 28). Em função disso, no capítulo inicial do nosso trabalho, apresentamos os níveis de leitura na percepção de Martins (2006), os quais, de acordo com a autora, inter-relacionam-se e se complementam.

Nesta perspectiva, os LDs analisados apresentam variados tipos de gênero, sendo que a subseção que apresenta maior diversidade é a parte de “a língua em foco” com um percentual de 53% de textos no LD do 6º ano e 51,7% no do 9º ano. No que concerne à variedade de gêneros, os LDs analisados apresentam uma vasta variedade pertencente as mais diversas esferas, em todas as partes dos livros.

No que se refere à tipologia das perguntas, de acordo com as análises, as que mais prevaleceram foram as globais e as objetivas, sendo que estas apresentaram maior incidência em textos narrativos e opinativos/argumentativos. Ressaltamos que as perguntas do tipo global fazem parte do grupo das inferenciais, porque mesmo levando em consideração os sentidos do texto como um todo, envolvem pesquisas e processos inferenciais complexos, isto é, exigem conhecimentos textuais e análise crítica na busca pela resposta. Assim, foi possível perceber que houve o aumento de perguntas inferenciais e diminuição das do tipo cópia, o que mostram, como já foi citado, que há maior consciência a esse respeito, se compararmos aos estudos de Marcuschi (2009).

Em relação aos resultados obtidos quanto à percepção dos docentes sobre o ensino de leitura, foi possível perceber que estes não apresentaram respostas categóricas, provavelmente por se tratar de uma pesquisa de dados, a qual tinha como objetivo investigar a percepção dos

professores sobre as dificuldades de compreensão dos discentes. Além de não apresentarem uma percepção exata nas respostas, os professores demonstraram certo desconhecimento de causa, ao afirmarem que as perguntas capazes de desenvolver o senso crítico dos alunos são as “subjetivas”, pessoais ou as objetivas. Esperávamos obter resultados mais satisfatórios, porém, como citado, para que possamos melhorar cada vez mais o ensino de leitura, precisamos dispor de profissionais capacitados quanto ao reconhecimento das dificuldades e habilidades dos alunos.

Embora alguns tenham demonstrado desconhecimento sobre o assunto, mostraram-se conscientes ao complementar a leitura do LD inserindo diversos gêneros, veiculados em outros suportes, na sala de aula. Um total de 76% de professores considera necessário complementar a leitura com gêneros de diferentes esferas. E, apesar da falta de interesse e não colaboração de alguns alunos, os professores mostraram-se dispostos a melhorar os métodos de ensino e propõem-se em desenvolver projetos que despertem o interesse dos educandos pela leitura. Na concepção dos professores, as melhores questões do LD são aquelas que fazem o aluno refletir sobre sua vida. Estes ficaram divididos quanto às perguntas do LD desenvolverem ou não o senso crítico. No entanto, a maioria afirmou que o LD não é suficiente para a formação de leitores fluentes.

Nesse ínterim, percebe-se que os professores estão mais conscientes de seu papel, e mais engajados em desenvolver métodos capazes de estimular a leitura nos educandos. De acordo com os PCN, o professor deve estimular a criticidade dos alunos e conduzi-los a interpretação, bem como despertar o interesse dos discentes para leitura (BRASIL, 1998, p. 30). Entretanto, é preciso também atentar-se a forma como as atividades de leitura estão presentes no LDP, que, apesar das mudanças que vem ocorrendo, ainda apresentam deficiências. Enfatizamos que os LDPs analisados, se explorados corretamente pelos docentes, podem despertar o interesse dos educandos pela leitura, uma vez que apresentam gêneros de todas as esferas e no que concerne à tipologia das perguntas, como já citado, prevalecem as que estimulam a pesquisa e os sentidos globais do texto.

Neste sentido, o desenvolvimento do nosso trabalho corrobora com as afirmações feitas anteriormente de que vem ocorrendo mudanças a esse respeito e maior consciência dos educadores em criar métodos diferentes no incentivo à leitura. Ressaltamos a importância do desenvolvimento de novos trabalhos a esse respeito, já que nosso estudo restringiu-se em analisar apenas dois LD da coleção **Português linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, podendo expandir o estudo para outras coleções usadas na rede de ensino. Em síntese, tomando por base a afirmação de Marcuschi (2009), sugerimos a

possibilidade do desenvolvimento de novos trabalhos sobre a tipologia das perguntas e o espaço reservado à leitura no LD, para que o ensino de leitura possa ser repensado no sentido de melhorar cada vez mais a compreensão dos alunos, transformando-os em leitores proficientes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Editora Pontes, 1995.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens (6ºano)**. 7ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012a.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens (9ºano)**. 7ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012b.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

GERALDI, J. V. (org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

HUBNER, L. P. Compreensão leitora nos livros didáticos. **Cenários**, Porto Alegre, v. 2, n. 8, p. 13-26, 2013.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas, SP-Pontes Editores, 2013.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. Desvendando os segredos do texto. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. 1ª ed. Porto Alegre: ed. Livreiros, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: editora parábola, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, S. dos. **Ler a palavra, ler o mundo: o universo da leitura no livro didático**. Monografia (Letras Português - Licenciatura) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético**. Editora contexto, 2003.

SILVA, T. G.; SILVA, D. F. Livro didático de português: Um estudo das relações entre as questões de interpretação textual e a proposta de ensino aprendizagem. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC. **Anais...**, 2010. p. 1-5. Disponível em: <[http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/027\\_2010\\_ap\\_oral.pdf](http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/027_2010_ap_oral.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed. São Paulo: contexto, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Art. Med., 1998.



## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A – Questionário

### Informações gerais

Nome:

Idade:

Quanto tempo de carreira no magistério você já tem?

---

Qual sua formação?

( ) graduação      ( ) pós graduação      ( ) mestrado      ( ) doutorado

Você atua na rede pública

( ) Municipal. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Estadual. Qual? \_\_\_\_\_

Para que turmas você ministra disciplina de Língua Portuguesa nesta escola?

---

### Questões específicas

1) Os seus alunos gostam das atividades de leitura em sala de aula?

( ) Sim      ( ) Não

2) As perguntas feitas a partir das leituras em sala de aula são todas retiradas do livro didático ou você as formula de acordo com as séries e o grau de dificuldade dos alunos?

---

3) Em sua opinião o espaço reservado à leitura no livro didático é suficiente para a formação de leitores fluentes? Por quê?

---

4) Sabemos que o LD foi criado com o intuito de auxiliar o professor na elaboração das aulas. Que métodos (recursos) você utiliza como complemento na elaboração das aulas de leitura?

---

5) Qual a sua concepção sobre as perguntas de compreensão do livro didático? Elas são capazes de desenvolver o senso crítico do aluno?

---

6) Qual(is) tipo(s) de pergunta(s) seus alunos tem mais dificuldades e qual(is) tipo(s) têm mais facilidade?

---

7) Você dá opinião na hora de escolher os livros que serão utilizados durante o ano letivo?

( ) Sim      ( ) Não

8) Em sua opinião que tipo de pergunta pode ser considerado suficiente para o desenvolvimento crítico do aluno? Exemplifique.

---

9) A escola que você leciona desenvolve algum projeto sobre leitura?

( ) Sim      ( ) Não

Alguma

observação? \_\_\_\_\_